

## **Men tänk om det regnar?**

En studie om hur lärare i årskurserna 3–6 i Svenskfinland förhåller sig till  
utomhuspedagogik i slöjdundervisningen

Jenny Forsman & Sabina Östman

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2019

## Abstrakt

<b>Författare:</b> Jenny Forsman & Sabina Östman	<b>Årtal:</b> 2019
<b>Arbetets titel:</b> Men tänk om det regnar? En studie om hur lärare i årskurserna 3–6 i Svenskfinland förhåller sig till utomhuspedagogik i slöjdundervisningen	
<b>Opublicerad magisteravhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen</b> Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	<b>Sidantal:</b> 73
<b>Referat:</b> Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurserna 3–6 i Svenskfinland förhåller sig till slöjdundervisning utomhus. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats: <ol style="list-style-type: none"><li>1. I vilken omfattning tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland?</li><li>2. Vilka faktorer inverkar på lärarnas benägenhet att (inte) tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen?</li><li>3. På vilket sätt tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland?</li></ol> <p>För att få svar på ovanstående forskningsfrågor användes webbenkät som datainsamlingsmetod. Enkäten bestod av både flervalsfrågor och öppna frågor. Enkäten skickades ut till lärare som undervisar i slöjd i årskurserna 3–6 i Svenskfinland. Totala antalet respondenter i studien är 45.</p> <p>Resultatet av undersökningen visar att majoriteten av lärare i Svenskfinland förhåller sig negativt till slöjdundervisning utomhus. Resultatet visar att ingen del av slöjdprocessen tillämpas utomhus så ofta som varje eller varannan lektion under ett läsår. Lärarna i Svenskfinland väljer att tillämpa delar av slöjdprocessen utomhus en lektion i månaden, färre än fem lektioner per termin eller aldrig. Majoriteten av lärarna besöker aldrig företag, utställningar eller museer i sin undervisning. Att samla naturmaterial och samtidigt lära eleverna om materialens ursprung är de faktorer som till högsta grad inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Gruppstorleken och -dynamiken, samt det stora ansvar som läggs på lärarna är de faktorer som till största grad inverkar på lärarnas benägenhet att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Helhetsskapande undervisning utomhus med slöjd som ett ämne i kombination med andra tillämpas sällan under ett läsår, men majoriteten av lärarna tillämpar det någon gång under läsåret, främst i form av lägerskolor, temadagar eller dylikt.</p> <p>Tidigare forskning inom ämnet visar hur viktigt det är med utomhuspedagogik i undervisningen för att stödja elevernas inläring. Undervisning utomhus motiverar, skapar sammanhang och ökar elevernas koncentrationsförmåga. En studie gjord av Korpihalkola (2010) visar att majoriteten av lärarna anser att möjligheterna att tillämpa slöjdundervisning utomhus är goda. I samma studie framkommer det att lärarna ser naturen som en källa till inspiration och att utomhuspedagogiken ger stora möjligheter till helhetsskapande undervisning. Forskning visar även att helhetsskapande undervisning motiverar eleverna och stärker elevernas förmåga att se nyttan av det som undervisas. Vidare visar forskning att lärarna känner behov av fortbildning inom utomhuspedagogik.</p>	
<b>Sökord:</b> Slöjd, slöjdundervisning, utomhuspedagogik, helhetsskapande undervisning	

# Innehåll

## Abstrakt

<b>1 Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund .....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor .....	2
1.3 Disposition .....	2
<b>2 Slöjdundervisning i grundskolan .....</b>	<b>4</b>
2.1 Slöjdundervisningens utveckling .....	4
2.2 Slöjdundervisning enligt Glgu 2014.....	6
<b>3 Utomhuspedagogik i grundskolan.....</b>	<b>12</b>
3.1 Utomhuspedagogik som begrepp och metod.....	12
3.2 Traditionell undervisning respektive utomhuspedagogik.....	14
3.3 Utomhuspedagogikens didaktik .....	15
<b>4 Helhetsskapande undervisning i grundskolan .....</b>	<b>19</b>
4.1 Helhetsskapande undervisning .....	19
4.2 Helhetsskapande undervisning i slöjdundervisningen.....	22
<b>5 Utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i grundskolan .....</b>	<b>24</b>
5.1 Utomhuspedagogik i slöjdundervisningen och Glgu 2014.....	24
5.2 Lärares åsikter kring utomhuspedagogik i slöjdundervisningen .....	26
<b>6 Metod .....</b>	<b>28</b>
6.2 Metodansats.....	30
6.3 Enkät som datainsamlingsmetod .....	32
6.4 Val av respondenter.....	35
6.5 Analys av datainsamlingen.....	37
6.6 Reliabilitet, validitet och etik .....	38
<b>7 Resultatredovisning .....</b>	<b>40</b>
7.1 Den omfattning som utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland .....	40
7.2 Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa eller inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen .....	44
7.3 Hur utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland.....	47
<b>8 Diskussion.....</b>	<b>49</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	49
8.2 Metoddiskussion .....	57
8.3 Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning .....	60
<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>62</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>66</b>

## Bilagor

<b>Bilaga 1:</b> Meddelande via e-post i anknytning till enkäten .....	66
<b>Bilaga 2:</b> Webbenkät .....	67

## Figurer

<b>Figur 1:</b> Avhandlingens disposition. ....	3
<b>Figur 2:</b> Skolslöjdens utveckling från Lepistö & Lindfors, 2015 .....	6
<b>Figur 3:</b> MAKIS-principen från Imsen (1999).....	17
<b>Figur 4:</b> Flermetodsforskning från Bryman & Bell (2017).....	31
<b>Figur 5:</b> Miljön kring respondenternas arbetsplatser. ....	36
<b>Figur 6:</b> Slöjdinriktning som respondenterna undervisar.....	36
<b>Figur 7:</b> Respondenternas pedagogiska utbildning. ....	37
<b>Figur 8:</b> Miljön som slöjdundervisningen sker i. ....	41
<b>Figur 9:</b> Innovations- och ide´fasen .....	41
<b>Figur 10:</b> Planerings-, prövnings- och tillverkningsfasen. ....	42
<b>Figur 11:</b> Dokumentations- och bedömningsfasen. ....	43
<b>Figur 12:</b> Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. ....	44
<b>Figur 13:</b> Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. ....	45
<b>Figur 14:</b> Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. ....	46

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Den här studien är en fördjupning i utomhuspedagogik i slöjdundervisning. I Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) beskrivs värdet av att elevers lärmiljöer varierar. I Glgu 2014 betonas att "Det praktiska lärandet stöds med hjälp av undersökande projekt, över läroämnegränserna och i samarbete med utomstående experter och gemenskaper." (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 147.) Vidare betonas också vikten av att använda omgivningen kring skolan, såsom skolgården, museer och lokala företag i läroämnet slöjd. I Glgu 2014 läggs stor vikt vid helhetsskapande undervisning i slöjdundervisningen: "I slöjd är utgångspunkten att studera olika övergripande teman på ett heltäckande och naturligt sätt över läroämnegränserna." (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 147.)

Vi som utför denna undersökning är båda blivande klasslärare med ämneslärarbehörighet i slöjd med ett stort intresse för helhetsskapande undervisning, men också utomhuspedagogik. De två arbetssätt som betonas i Glgu 2014 inom slöjdundervisningen är just helhetsskapande undervisning och utomhuspedagogik. Personligen känner vi inte till om någon lärare i Svenskfinland kombinerar utomhuspedagogik, helhetsskapande undervisning och slöjd. Det har inte gjorts omfattande studier där slöjd och utomhuspedagogik kombineras, emedan det finns en hel del tidigare forskning kring båda ämnena skilt för sig. Helhetsskapande undervisning är i sig inget nytt didaktiskt fenomen som är nytt för forskarna trots att det betonas så starkt i Glgu 2014. Däremot finns det inte heller här så mycket forskat kring kombinationen av helhetsskapande undervisning och utomhuspedagogik i slöjdundervisning.

Med studien vill vi få en inblick i utomhuspedagogiken i slöjdundervisningen i Svenskfinland och samtidigt lära oss mera om olika didaktiska metoder och arbetssätt inom ämnet. Vi skulle själv i framtiden vilja kombinera dessa tre delar i vår egen undervisning och är därmed nyfikna på hur detta tillämpas i Svenskfinland just nu. I och med studien vill vi också ge andra lärare möjlighet att lära sig nya arbetssätt och inspireras av aktiva lärares utomhus- och helhetsskapande undervisning.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurserna 3–6 i Svenskfinland förhåller sig till slöjdundervisning utomhus. "Slöjdundervisning utomhus" syftar på all verksamhet som hör till slöjdundervisningen som utförs utanför det ordinarie klassrummet. Det kan till exempel vara på skolgården, i naturen, på museum eller på utställningar. Målet med undersökningen är att få fram olika typer av arbetssätt som lärare använder sig av i sin utomhusundervisning i slöjd för årskurserna 3–6. De olika arbetssätten kan i sin tur fungera för att väcka idéer hos andra lärare i slöjd.

Studiens forskningsfrågor:

1. I vilken omfattning tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland?
2. Vilka faktorer inverkar på lärarnas benägenhet att (inte) tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen?
3. På vilket sätt tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland?

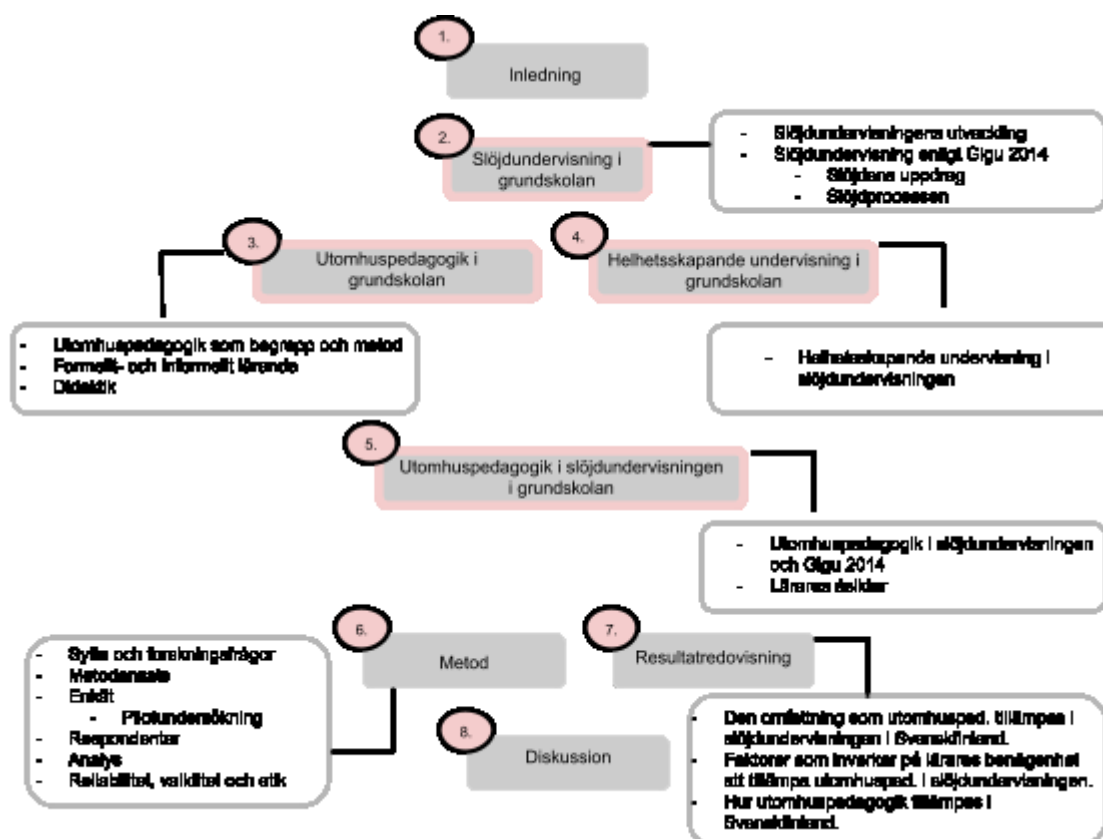
För att få svar på dessa forskningsfrågor kommer en webbenkät skickas ut till alla lärare som undervisar i slöjd inom den grundläggande utbildningens årskurser 3–6 i Svenskfinland.

## 1.3 Disposition

Fördjupningen som valts för den teoretiska bakgrunden är: *slöjdundervisning i grundskolan, utomhuspedagogik i grundskolan, helhetsskapande undervisning i grundskolan och utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i grundskolan*. Dispositionen för avhandlingen illustreras i Figur 1 och beskrivs i det här avsnittet. I det första teorikapitlet, kapitel två; Slöjdundervisning i grundskolan, förklaras slöjdens historiska bakgrund och hur skolslöjden ser ut idag, samt vad som betonas i Glgu 2014. I kapitel tre; Utomhuspedagogik i grundskolan definieras begreppet utomhuspedagogik. Vidare redogörs för utomhuspedagogik i enlighet med Glgu 2014 samt de didaktiska effekter utomhuspedagogik har. I kapitel fyra; Helhetsskapande undervisning i grundskolan presenteras helhetsskapande undervisning som didaktisk modell. Också här redogörs det för vad som betonas i Glgu 2014 gällande helhetsskapande undervisning och exempel på helhetsskapande undervisning i slöjden ges. Slöjd som läroämne och utomhuspedagogik kombineras därefter till ett fenomen i kapitel fem; Utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i grundskolan. I det här kapitlet presenteras hur

utomhuspedagogik i slöjden har genomförts i praktiken, för- och nackdelar som lärare tidigare sett med utomhuspedagogik i slöjden samt faktorer som påverkar de didaktiska aspekterna av att slöjda utomhus.

I det sjätte kapitlet preciseras syftet och forskningsfrågorna. Vidare beskrivs metoden som använts i den empiriska undersökningen, val av respondenter och genomförande av datainsamling. Utöver det diskuteras också validitet, reliabilitet och etik. Avslutningsvis beskrivs hur det insamlade materialet bearbetats och analyserats. Kapitel sju består av en redovisning av resultatet som framkommer av datainsamlingen. Resultatet presenteras utgående från forskningsfrågorna. I det åttonde och sista kapitlet förs en resultatdiskussion där resultatet från den empiriska undersökningen diskuteras i relation till teorikapitlen. Avslutningsvis finns diskussion om metodvalet samt förslag till fortsatt forskning.



Figur 1. Avhandlingens disposition.

## 2 Slöjdundervisning i grundskolan

I det här kapitlet ges till en början en tillbakablick på slöjdens utveckling som läroämne i Finland. Vidare redogörs för hur slöjden har kommit att baseras på vetenskaplig grund och därmed upptas som ett akademiskt läroämne. Vidare ges en historisk tillbakablick för att påvisa hur styrdokumentet och lärarnas syn på slöjd har speglat undervisningen redan från start till idag. Tillbakablick över slöjden som läroämne sträcker sig från folkskolans start till dagens slöjdundervisning på 2010-talet. Vidare beskrivs nutidens slöjdundervisning i grundskolan närmare, med betoning på slöjdens uppdrag och slöjdprocessen utgående från den ikraftvarande läroplanen Glgu 2014.

### 2.1 Slöjdundervisningens utveckling

För att närmare kunna beskriva en slöjdprocess och samtidigt motivera denna högaktuella didaktiska och vetenskapligt baserade arbetsmetod är en tillbakablick över slöjdens utveckling relevant. Trots att denna avhandling utgår från Glgu 2014 är det relevant att känna till slöjdens historiska utveckling och läroplanernas historiska olikheter/utveckling, eftersom lärare idag med stor sannolikhet har erfarenhet av tidigare läroplaner än Glgu 2014, vilket påverkar deras undervisning.

Det svenska ordet *slöjd* har sitt ursprung från 1300-talets *slöghp* och står för slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet samt av *slögher*, egenskapen att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, fyndig och påhittig (Svenska Akademiens ordbok, 2019). Ordet slöjd kan användas när man avser slöjdarbete i hemmet (husbehovsslöjd, hemslöjd), professionellt slöjdande (hantverk) eller konstnärligt slöjdande (konsthantverk, konstslöjd). Slöjd fungerar som sagt också som ett samlingsnamn för samtlig undervisning i slöjd, på samtliga nivåer. (Lindfors, 1995.) I den här avhandlingen beskrivs den slöjd som bedrivs inom ramen för skolämnet slöjd inom den finländska skolan.

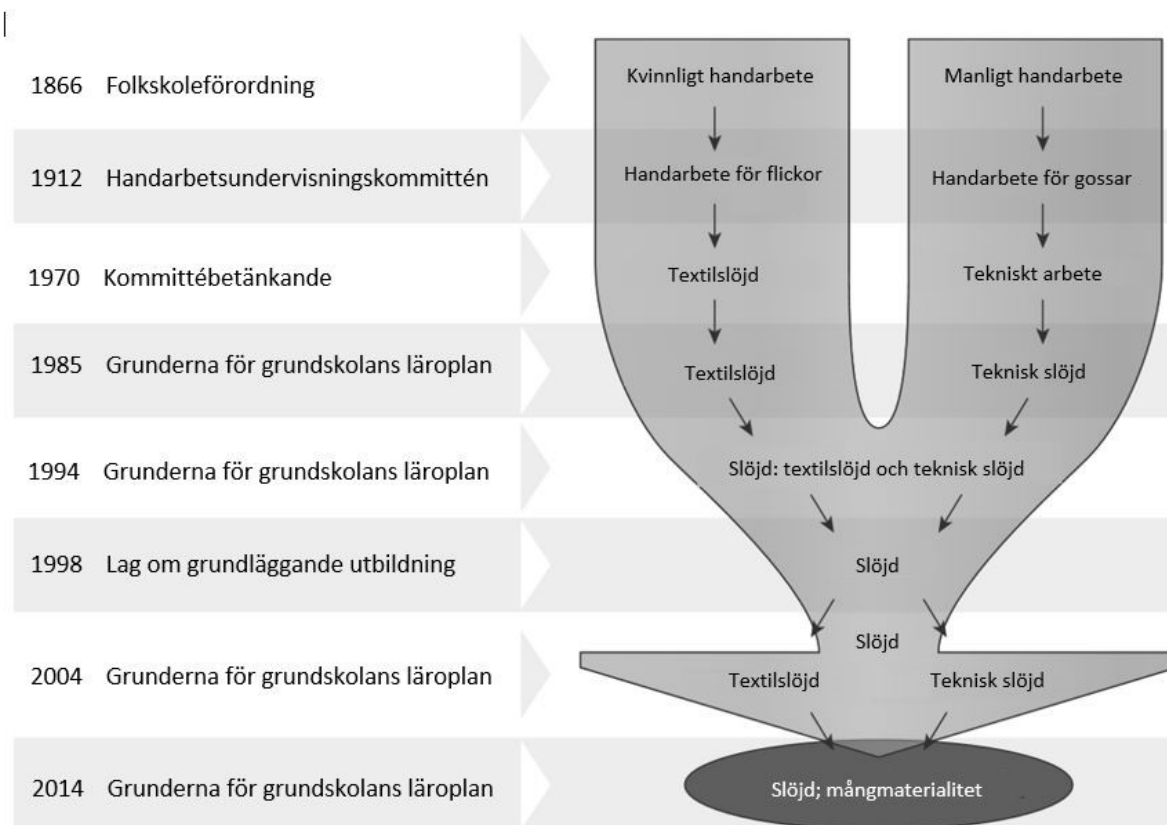
Slöjd har varit ett obligatoriskt ämne i skolan sedan folkskolan grundades år 1866 (Nygren-Landgårds, 2003), vilket kan utläsas av figur 2. Redan vid folkskolans införande hade flertalet av läroämnena ett akademiskt vetenskapsämne som grund men det skulle dröja drygt 100 år innan slöjden hade en vetenskaplig grund att stödja sig på. (Lindfors, 1996.) Att slöjden antogs som skolämne innan den var akademiskt etablerad beror bland annat på att den hade en lockande funktion för skolan. Bland de folkgrupper som i allmänhet inte utbildade sig var det



slöjdens icke-teoretiska karaktär som gjorde att ämnet fick ett mervärde. Bland de högre samhällsklasserna fanns ett intresse att tillvarata traditionell design vilket gav slöjden en fördel i etableringen som skolämne. (Borg, 2008.) Slöjden idag fokuseras på att eleverna genom en hel slöjdprocess ska få uttrycka sig med olika material genom att skapa för hand, forma och använda teknologi (Utbildningsstyrelsen, 2014). Slöjdundervisningen idag beskrivs mera ingående under nästa rubrik; *Slöjdundervisning enligt Glgu 2014*. Vad slöjden möter i framtiden kan vi såklart enbart fantisera kring, men viktigt är att nå ut med forskningsresultat för att göra elever, föräldrar och beslutsfattare medvetna om slöjdens kunskapsbidrag. Ett stort hot mot slöjden är att dessa tidigare nämnda grupper av människor varken ser nyttan med slöjden eller välutbildade lärare inom slöjd. Eftersom slöjden tidigare inte varit en etablerad vetenskaplig gren så har forskningen och utvecklingen stagnerat. I och med att slöjden idag har en egen plats i vetenskapssamfundet i Finland kan slöjdpedagogiska forskningsresultat motivera slöjden som fortsatt viktigt läroämne i den finländska grundskolan. (Gulliksen & Johansson, 2008.)

Slöjdundervisningen har varit i ständig utveckling för att passa de rådande samhällsnormerna och möta eventuell kritik mot ämnets existens. Uno Cygnaeus (1810–1888) författade en del skrifter ur ett handarbetspedagogiskt perspektiv, vilket lade grunden för de pedagogiska grundtankar som har rått och som än idag råder inom slöjdundervisningen (Nygren-Landgårds, 2003). Slöjdundervisningen hade under självhushållningens tid som uppdrag att lära eleverna praktiska färdigheter som att stoppa strumpor och tillverka nyttiga bruksföremål. Att kunna tillverka en produkt helt på egen hand uppmuntrades och helheten betonades. I och med industrialiseringen och den efterkrigstida återuppbyggnadsfasen fick slöjden en annorlunda karaktär. Slöjdens uppdrag blev istället att fostra framtidens arbetare. Den kunskap och de färdigheter som eleverna tillägnat sig inom slöjden skulle de i framtiden kunna ha ekonomisk nytta av i sitt yrkesliv. Att kunna tillverka en produkt från grunden ansågs inte längre lika viktigt, utan betoningen låg nu på att behärska olika delar i tillverkningen. Under senare halvan av 1900-talet sattes större fokus vid användningen av halvfabrikat, såsom färdighyvlade bräder. Eleverna skulle nu lära sig att reparera färdigt köpta produkter. (Nygren-Landgårds, 2003.) Den tekniska utvecklingen gjorde att elevernas förmåga att hantera ett allt mer tekniskt samhälle betonades (Metsärinne, 2008). I och med den ekonomiska kris och den stora arbetslöshet som rådde under slutet av 1900-talet i Finland började slöjden fokusera på fostran till företagsamhet. Betydelsen av att själv kunna tillverka produkter minskade, vilket gjorde att diskussioner kring slöjdämnets existens uppdagades. Modernisering av slöjdämnet blev viktigt för att möta denna

kritik (Kröger, 2003) och i början av 2000-talet betonades teknologins nytta inom slöjden och till exempel ritningar och sketchprogram började användas med hjälp av datorer. (Nygren-Landgårds, 2003.)



Figur 2. Skolslöjdens utveckling från Lepistö & Lindfors, 2015

## 2.2 Slöjdundervisning enligt Glgu 2014

Den här avhandlingens fokus ligger vid att undersöka lärares förhållningssätt till slöjdundervisning utomhus, men också hur slöjdundervisningen tillämpas utomhus i Svenskfinland. Det är därför relevant att i det här skedet presentera och redogöra för hur slöjdundervisningen ska se ut i dag i grundskolorna i Finland. I det föreliggande presenteras slöjdens uppdrag och de särskilda aspekterna gällande mål för lärmiljöer och arbetssätt utgående från Glgu 2014. Det centrala innehållet i slöjden; slöjdprocessen, kommer också att presenteras.

### 2.2.1 Slöjdens uppdrag

All undervisning som sker i den grundläggande utbildningen i Finland ska utgå från den ikraftvarande läroplanen. I Glgu 2014 står det att alla elever ska få en bred allmänbildning, samt att deras världsbild ska vidgas. I Glgu 2014 beskrivs de enskilda läroämnenas uppdrag och mål samt centralt innehåll som anknyter till målen. Dessutom beskrivs särskilda aspekter gällande mål för lärmiljöer, arbetssätt, handledning, differentiering och stöd samt bedömningen av lärandet i varje läroämne. Glgu 2014 delar in grundskolan i tre delar; årskurserna 1–2, 3–6 och 7–9 (Utbildningsstyrelsen, 2014), varav denna avhandling fokuserar på det som står gällande årskurserna 3–6 i och med avhandlingens syfte.

Slöjden har olika fostrande uppdrag beroende på vilken av de tre delarna av årskurser som fokus ligger på. Det övergripande uppdraget i samtliga årskurser är att lära eleverna att behärska en hel slöjdprocess. Genom slöjden ska eleverna få uttrycka sig och formge genom att använda olika slags material och genom att bearbeta materialet med händerna och med hjälp av teknologi. Till en slöjdprocess hör att enskilt eller gemensamt planera och framställa en produkt, samt att enskilt eller i grupp utvärdera slöjdprocessen. Genom slöjdprocessen ska eleverna få undersöka och experimentera på ett kreativt och fördomsfritt sätt, genom val av material, tekniska tillämpningar och arbete med händerna. Vidare ska slöjden utveckla elevernas taktila känsla och rumsuppfattning och samtidigt utveckla motoriken, kreativiteten och planeringsförmågan. Slöjden ska ge eleverna tillfredsställelse och samtidigt stärka varje elevs självkänsla bland annat genom att undervisningen ska spegla på elevernas enskilda och gemensamma intressen. I slöjden ska eleverna utveckla sin samarbetsförmåga och utgångspunkten för undervisningen är att studera olika övergripande teman på ett heltäckande och naturligt sätt över läroämnesgränserna. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Övergripande teman och arbete över läroämnesgränserna beskrivs närmare i kapitel fyra; *Helhetsskapande undervisning i grundskolan*.

Slöjdundervisningen ska differentieras så att den beaktar elevernas olika förutsättningar och behov. Genom valet av arbetsmetoder, arbetsuppgifter och arbetsmiljö kan man som lärare differentiera undervisningen i slöjd. Eleverna ska uppmuntras att njuta av sitt skapande. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) I den här avhandlingen ligger stort fokus vid valet av arbetsmiljö och arbetsuppgifter med tanke på att avhandlingens syfte. Eftersom slöjddämnet ofta saknar läromedel påverkas ämnet i hög grad av lärarens undervisningssätt och personlighet. Avsaknaden av läromedel ger läraren större frihet att ordna undervisningen på sitt eget sätt.

Samtidigt ställer avsaknaden av läromedel större krav på lärarens didaktiska förmåga gällande pedagogisk och ämnesteknologisk undervisning. (Porko-Hudd, Sjögren & Sunngren, 2015.)

### 2.2.2 Slöjdprocessen

Som tidigare nämnts är det övergripande uppdraget i samtliga årskurser i slöjd att lära eleverna att behärska en hel slöjdprocess (Utbildningsstyrelsen, 2014). Lindfors (1991) delar upp slöjdprocessen i en som hon kallar Tre-fasmodell för elevens slöjdprocess, vilken innehåller formgivning, planering av tillverkning och tillverkning. Dessa tre tidigare nämnda faser omfattar nio, sex respektive fyra olika steg som konkretiserar faserna och därmed slöjdprocessen. Det centrala innehållet för slöjd utgående från Glgu 2014 och tre-fasmodellen är indelningar som inte är identiska till begrepp, men som i ett gemensamt sammanhang kan stödja förståelsen av en slöjdprocess. Lindfors (1991) betonar vikten av att fas- och stegindelning under inga omständigheter ska uppfattas som att man vid alla slöjdprocesser måste gå från A-Ö; från ide' till färdig produkt. Varje arbetsområde har unika drag och det bör beaktas när pedagogen planerar undervisningen. I stödmaterialet för slöjd för Glgu 2014 skriver Pöllänen (2015) "Med en hel slöjdprocess avses slöjdarbete som en person genomför självständigt eller som medlem av en grupp genom att aktivt delta i olika faser av processen. Hen kommer med idéer, planerar och tillverkar en slöjdprodukt samt utvärderar resultatet och processen. En hel slöjdprocess omfattar samtliga faser, det vill säga om någon fas utelämnas är det inte längre fråga om en hel slöjdprocess." (Pöllänen, 2015.)

Elevernas rätt till delaktighet i en hel slöjdprocess är en högaktuell fråga, vilket denna avhandling avspeglar. Det finns ändå skäl att komma ihåg att elevernas delaktighet i en hel slöjdprocess inte är något nytt fenomen. Som tidigare nämnts i det här kapitlet betonades elevernas förmåga att kunna tillverka en helt egen produkt redan under självhushållningens tid. (Nygren-Landgärs, 2003.) Däremot har trenden varit annorlunda under nästan ett sekel och det är främst nu under 2000-talet som den hela slöjdprocessen betonas på nytt. Lindfors (1991) menar att man sedan självhushållningens tid lagt nästan all fokus på slutprodukten, till bekostnad av själva slöjdprocessen och dess fostrande möjligheter.

Det centrala innehållet som Glgu 2014 presenterar för slöjden och som i sin helhet bildar en hel slöjdprocess kommer nu att redogöras för. Slöjdprocessen presenteras utgående från Glgu 2014 och med stöd av Lindfors (1991) tidigare nämnda tre-fasmodell. Glgu 2014 delar upp

slöjdprocessen i sex delar; *innovation, planering, prövning, tillverkning, tillämpning* samt *dokumentering och bedömning*. Innehållet i delarna ska användas av pedagogerna för att utforma större helheter så att eleverna får kunskap om olika material och slöjdmetoder. Eleverna ska också handledas i att tillämpa dessa sex tidigare nämnda delar genom att återkoppla till sådant de lärt sig i andra läroämnena och lärmiljöer. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Eftersom fokus i den här avhandlingen ligger vid årskurserna 3–6 presenteras slöjdprocessen utgående från det centrala innehållet för dessa årskurser i Glgu 2014 till näst.

**Innovation.** Till delområdet innovation (och idéproduktion) hör att eleverna lär sig att planera en slöjdprodukt genom att begrunda olika tillvägagångssätt med inspiration från former, naturen och den byggda miljön runt om dem. Här undersöker eleverna möjligheten till kombination av färger, figurer, olika stilar, mönster samt materialens egenskaper, såsom fasthet och böjlighet. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Lärarens handledning, skisseringstekniker, utbyte av tankar och överlag en engagerande och aktiv innovationsfas stödjer slöjdprocessen och därmed också elevernas motivation (Pöllänen, 2015). Inom det här delområdet ska eleverna “uppfatta” slöjduppgiften som läraren aktualiserar. Läraren lägger upp och presenterar ramar för arbetet så att eleverna kan producera idéer utgående från “produktkriterier”. (Lindfors, 1991.)

**Planering.** Till delområdet planering hör att eleverna gör upp en plan för sin slöjdprodukt. Planen behöver inte vara slutgiltig, utan eleverna ska handledas i att kunna ändra och utveckla sin plan vid behov under slöjdprocessen. Inom det här delområdet ska eleverna även handledas i att dokumentera numeriskt genom att till exempel ange mått, mängder och skalor. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Syftet med planeringen är att innovationsfasens idéer ska omsättas i synlig form. Eleverna ska här kunna planera realistiskt med materialtillgång, tidsåtgång, tidigare kunskap och färdigheter i beaktande. (Pöllänen, 2015.) Informationssökning hör också till delområdet planering. Eleven kan behöva söka information kring olika mönster och tekniker. Planeringen kan också ske på olika nivåer. De första utkasterna och skisserna behöver detaljplaneras och eleverna behöver kunna båda tillämpningarna. (Lindfors, 1991.)

**Prövning.** Till delområdet prövning hör att eleverna experimenterar och gör teknikprover. Eleverna testar maskiner och mångsidiga material för att konstatera vad de behöver för att tillverka sin produkt. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Eleverna kan här genom experiment tillverka prototyper som gör att slutprodukten visar på ökad slöjdekunskap (Pöllänen, 2015).

Om eleverna konstaterar att deras planering inte fungerar i praktiken på grund av olika orsaker, till exempel brist på kunskap gäller det för eleverna att kunna kompromissa. Eleverna bör kunna evaluera sin planering när de prövar och på så vis utveckla och ändra den enligt behov. (Lindfors, 1991.)

**Tillverkning.** I delområdet tillverkning ska eleverna enskilt eller i grupp framställa en produkt utgående från sin planering (Utbildningsstyrelsen, 2014). Under tillverkningen ska eleverna repetera tidigare inlärd kunskap, samt lägga till ny kunskap genom att utveckla tidigare inlärd kunskap (Pöllänen, 2015). Lindfors (1991) delar upp tillverkningsfasen i tre delar. Först ska eleverna göra förberedande arbete vilket kan vara att förbereda maskiner eller redskap, tillskärning och förbereda arbetsytor och ordningen på redskapen. Nästa steg kallar Lindfors för det egentliga utförandet, till vilket som namnet säger går ut på att eleverna tillverkar sin produkt med hjälp av olika tekniker, material och redskap utgående från sin planering. Slutligen sker det som Lindfors kallar för det avslutande arbetet. Till det avslutande arbetet hör att eleverna granskar produkten och finslipar den till exempel genom att klippa bort trådändar.

**Tillämpning.** Delområdet tillämpning kan man inte placera i ett visst skede av slöjdprocessen, utan det här delområdet är ständigt medverkande under hela slöjdprocessens gång. Tillämpningen handlar om att eleverna ska lära sig grundläggande termer inom slöjden samt att de ska bekanta sig med säkra arbetsmetoder och material (Utbildningsstyrelsen, 2014).

**Dokumentering och bedömning.** Dokumenteringen ska liksom tillämpningen ske under hela slöjdprocessen. Eleverna ska dokumentera sitt lärande och sin process genom att använda informations- och kommunikationsteknik (Utbildningsstyrelsen, 2014). Elevernas dokumentering ska ske inom ramen för skolans resurser med allt från penna till pekplatta, med fokus på individens utveckling. Kring dokumenteringen bör vissa regler och ramar sättas upp gemensamt mellan läraren och eleverna. Vad som ska dokumenteras, hur, varför, när och så vidare och allt för att stödja elevens lärande och slöjdprocess. (Pöllänen, 2015.) Bedömningen sker i form av själv- och kamratbedömning. Eleverna ska kunna bedöma sin slöjdprocess, men även kunna ge sina klasskamrater respons på deras olika skeden i slöjdprocessen. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Bedömningen stöds av tydlig dokumentation genom hela slöjdprocessen. Till bedömningen hör också lärarens bedömning samt den motiverande och handledande respons som läraren ger under slöjdprocessens gång. (Pöllänen, 2015.) Lindfors (1991) poängterar att det inte enbart är produkten som ska bedömas av läraren och eleverna utan att processen ligger i fokus vid bedömningen.

I det här kapitlet gavs till en början en tillbakablick på slöjdens utveckling som läroämne i Finland. Tillbakablicken gav en redogörelse för vad som betonats och fokuserats på inom slöjden från folkskolans start tills idag. Man kan konstatera att slöjden idag liknar den slöjd som undervisades för långt över ett sekel sedan. Betoningen idag och då (1866) är och var att eleverna ska behärska en hel slöjdprocess på egen hand, med allt från planering till färdig produkt. Under mitten av 1900-talet har allt för stort fokus legat på slöjdprodukten på bekostnad av slöjdprocessen och samtidigt elevens lärande. Slutligen gavs en redogörelse för slöjdens uppdrag och slöjdprocessen utgående från den ikraftvarande läroplanen Glgu 2014. Här kan konstateras att stort fokus ligger vid att eleverna självständigt eller i grupp ska kunna utföra en hel eller en partiell slöjdprocess samtidigt som de ska kunna uppleva motivation, stärkt självkänsla och glädje genom sitt slöjdande.

### 3 Utomhuspedagogik i grundskolan

I detta kapitel beskrivs till en början begreppet utomhuspedagogik och vad den pedagogiska metoden innebär och sedan jämförs utomhuspedagogiken (informellt lärande) med den traditionella undervisningen (formellt lärande). Vidare presenteras en didaktisk modell för utomhuspedagogik. För att få en utomhuspedagogikens historia presenteras kända, forna pedagogers tankar kring aspekter med samma karaktärsdrag som dagens utomhuspedagogik. I slutet av kapitlet presenteras synen på utomhuspedagogik idag och vad den har för roll i utbildningen enligt den ikraftvarande läroplanen Glgu 2014.

#### 3.1 Utomhuspedagogik som begrepp och metod

Utomhuspedagogik<sup>1</sup> är ett begrepp som inkluderar alla pedagogiska och didaktiska aktiviteter som utförs utanför det ordinarie klassrummet. Begreppet kopplas ofta ihop med lägerskolor och naturstudier men dessa är i praktiken bara en del av utomhuspedagogiken. Utomhuspedagogik innebär hög elevaktivitet och kan beskrivas som *en upplevelsebaserad inlärningsprocess i en utomhusbaserad miljö* (Stensson, 2007, s. 10). Upplevelsebaserad inlärningsprocess syftar på att individen lär sig genom sina upplevelser av något fenomen, medan utomhusbaserad miljö syftar på att upplevelserna sker utomhus. Utomhuspedagogik skapar innovativa och kreativa lärmiljöer där allas kompetenser och talanger kan komma till uttryck. (Dahlgren, Sjölander, Strid & Szczepanski, 2007.) Metoden erbjuder även möjlighet till inläring på ett sätt som inte är möjligt inomhus. I utomhuspedagogiken är konkretiseringsnivån hög och elevernas samarbete, nyfikenhet och kreativitet stimuleras samtidigt som deras känslor och upplevelser berikas. Eftersom fokus vid utomhuspedagogik ligger på själva handlingen; att uppleva och erfara, betyder det att prestation och konkurrens inte är det centrala vid inläringen. (Stensson, 2007.)

Det finns ett flertal begrepp som liknar utomhuspedagogik, men som skiljer till vissa aspekter. Det kan vara lägligt att i det här skedet reda ut några begrepp för att redan från början särskilja de olika begreppen. Synonymt med utomhuspedagogik finns begreppet *skolans uteverksamhet*. Med skolans uteverksamhet menas de delar av miljömedvetenhet, kunskap och sund livsföring som förmedlas ute i naturen. (Stensson, 2007.) Skolans uteverksamhet innebär både

---

<sup>1</sup> På engelska “outdoor education” och “environmental education”, samt på finska “ulkokasvatus” och “ulko-opetus”



undervisning som tar plats i en utomhusmiljö och undervisning som handlar om naturmiljön och behovet att skydda den. (Palmberg, 2003; Stensson, 2007.) Utomhuspedagogik har även nära koppling till både äventyrspedagogik<sup>2</sup> och friluftspedagogik<sup>3</sup>. Med hjälp av äventyrspedagogiken kan man utvecklas som individ genom att möta och övervinna krävande utmaningar. Äventyrspedagogik handlar också om kontrollerade risktagningar, spänningsmoment och mycket eget ansvar men framför allt om att nå en god upplevelse genom utmaningar. Friluftspedagogik däremot är läran om hur man använder naturen och äventyret som metod/medel för att nå sina mål. Inom friluftspedagogiken behandlar man också säkerhetsfrågor och naturskyddsaspekter samt lär sig njuta av naturen. (Palmberg, 2003.) Gemensamt för dessa tidigare nämnda pedagogiska metoder är att de fungerar som helhetsskapande undervisning (Dahlgren, m.fl., 2007). Helhetsskapande undervisning redogörs för i kapitel fyra; *Helhetsskapande undervisning i grundskolan*.

### 3.1.1 Utomhuspedagogikens ursprung

Utvecklingen till det som idag anses som utomhuspedagogik bygger på kända filosofers och pedagogers tankar om inläring genom informellt lärande. Informellt lärande, att lära sig genom att experimentera, uppleva, erfara och använda sina sinnen, är centralt i utomhuspedagogik. Genom att känna till den historiska utvecklingen till dagens utomhuspedagogik skapas en förståelse för metodens innebörd, betydelse och effekt.

Utomhuspedagogik som pedagogisk metod har rötter redan från Aristoteles (384–322 f.Kr.). Aristoteles menade att människan lär sig genom praktiska erfarenheter av verkligheten och genom att använda sina sinnen. Gemensamt för pedagogerna som följt i Aristoteles fotspår är att de förespråkar inläring genom praktiska erfarenheter, att miljö och natur är en viktig kunskapskälla samt att de betonar fantasin och att lära sig av sina egna upplevelser. Genom en fördjupning i dessa pedagogers filosofier fås en förståelse för hur utvecklingen skett till det som idag anses som utomhuspedagogik. (Dahlgren m.fl., 2007.)

John Locke (1632–1704) var en av de pedagoger som smidde vidare på Aristoteles tankar och även han menade att människan formas av sina sinnesintryck och av sin miljö. Man kan säga att Locke uppfann empirismen; att tillägna sig kunskap genom erfarenheter och att människan

---

<sup>2</sup> på engelska “adventure education”, och på finska “seikkailupedagogiikkaa”.

<sup>3</sup> på finska “ulkoilukasvatus”.

är formbar eftersom hon föds till världen som “Tabula rasa”, ett tomt blad. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) avvek under sin tid på ett rebelliskt sätt från de andra pedagogernas sätt att tänka. Hans roman *Émile* handlar om en pojke och hans lärare. Läraren undervisar genom att knyta an till pojkens erfarenheter och introducerar därefter nya händelser och fenomen ute i naturen. Rousseau menade även att utbildningens utgångspunkt skulle vara elevernas naturliga behov och nyfikenhet. (Forssell, 2018.) Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) tog i sina didaktiska idéer stöd i vardagliga miljöer och situationer. Han menade att undervisningen ska gå från det konkreta till det abstrakta och att man ska lära *med* tingen istället för *om* dem. (Forssell, 2018; Kroksmark, 2011.) Ellen Key (1870–1952), John Dewey (1859–1952) och Maria Montessori (1870–1952) är filosofer vars idéer om utomhuspedagogik mest präglat nutidens utformning av ämnet. Gemensamt för dessa filosofer var sättet de såg på källor till kunskap. Kunskap nåddes enligt dessa filosofer genom sinnena, skapande fantasin, handens kunskap, upplevelsen i naturen och kulturen. Key såg uterummet som en viktig kunskapsbildande miljö och förespråkade valfrihet i den bemärkelse att skolan varken skulle vara schemalagd eller målstyrd. Dewey ansåg att lärande bygger på egen aktivitet. Han förespråkade en direkt kontakt med yrkeslivet och en direkt, fysisk kontakt med materialet vilket han menade att inte kan ersättas av demonstrationslektioner i skolan. Dewey förespråkade att man ska lära sig för livet, i rätt kontext. Montessori utvecklade en pedagogik där barnets sociala, emotionella, fysiska och intellektuella utveckling ska ges lika stora utrymmen. Typiska drag för Montessoripedagogiken är bland annat en skolmiljö som inkluderar världen utanför skolbyggnaden och där studier inom natur, kultur och samhälle ingår. (Forssell, 2018.)

### 3.2 Traditionell undervisning respektive utomhuspedagogik

Med formellt lärande syftar man på ett planerat, systematiskt och institutionellt lärande. En formell lärmiljö är en plats dit man går “för att lära sig”; och där sker den så kallade traditionella undervisningen inom skolans fyra väggar. (Dahlgren m.fl., 2007; Sandberg, 2008.) Informellt lärande bygger på verkliga situationer som bas för lärande och ofta i helt andra situationer än de institutionaliserade, formella lärmiljöerna (Brodin, 2011; Sandberg, 2008). Det informella lärandet syftar i den här avhandlingen på utomhuspedagogik. Skillnaden mellan det formella och informella lärandet handlar om graden av styrning av det man lär (Sandberg, 2008). Det är viktigt att eleverna får lära sig med utgångspunkt i verkliga fenomen annars skaffar de sig en

bristfällig förståelse (Forssell, 2018). I motsats till den traditionella undervisningen är essensen i utomhuspedagogiken att förflytta lärandeprocessen till andra sammanhang, ofta utanför det formella lärandet. Genom att förflytta lärandeprocessen kan eleverna inhämta kunskap och erfarenheter genom direkta upplevelser. (Dahlgren m.fl., 2007; Sandberg, 2008.)

Det finns fördelar med både den formella och den informella undervisningen. Traditionell undervisning och utomhuspedagogik är egentligen varandras motpoler men fungerar samtidigt komplementerande för bästa möjliga lärande. (Sandberg, 2008.) En växelverkan mellan erfarenhet och reflektion, mellan iakttagelser och teoretiserande samt mellan handling och tanke ger möjlighet till optimal inläring. Genom att kombinera utomhuspedagogik med traditionell undervisning sker en inlärningsprocess med många olika moment som säkerligen stimulerar eleverna. (Dahlgren m.fl., 2007.) Dewey (1859–1952), vars tankar beskrivs närmare i kapitel fyra, Helhetsskapande undervisning i grundskolan, var en känd pedagog som redan under sin tid påpekade att man lär sig då man genomgår en process som innehåller flera olika inlärningsmoment (Forssell, 2018).

### 3.3 Utomhuspedagogikens didaktik

Didaktik betyder *konsten att lära andra* (Dahlgren m.fl., 2007). All undervisning i den finländska grundskolan ska spegla målen för undervisningen i den ikraftvarande läroplanen. För att planera en undervisning som speglar målen i läroplanen och motivera såväl innehåll som undervisningsmetod används ofta de så kallade didaktiska grundfrågorna. De didaktiska grundfrågorna; vad? hur? varför? ger läraren stöd vid planeringen av undervisningen. Dahlgren m.fl. (2007) beskriver en didaktisk modell för utomhuspedagogik som förklaras nedan. Den didaktiska modellen för utomhuspedagogik ska främst finna explorativa miljöer för lärandet, eftersom dessa hjälper oss att förstå det vi försöker lära oss i en naturlig kontext. (Lundegård, Wickman & Wohlin, 2004). Den didaktiska modellen för utomhuspedagogik består av fem frågor: *var? vad? hur? när? varför?*

**Var?** Frågan “var?” gäller främst platsen för lärandet. Man bör tänka på vilka miljöer som kunde passa för det man ämnar undervisa och “[...] inventera närmiljön mot bakgrund av läroplanernas mål.” (Dahlgren m.fl., 2007, s. 26). Det viktigt att välja platsen noggrant för att den skall gynna inläringen (Stensson, 2007). Skolans gård och den närliggande naturen är

viktiga delar av skolans lärmiljö. De närliggande områdena kan till exempel vara naturområden och parker som erbjuder möjligheter till upplevelse- och erfarenhetsbaserad inläring. (Manninen & Nykänen, 2007.) Då eleverna skapar positiva upplevelser i naturen redan från ung ålder lär de sig uppskatta naturen och samtidigt kan deras vilja att ta vara på vår natur väckas, vilket i sin tur är viktigt för en hållbar livsstil (Stensson, 2007). “Genom att eleverna får ett personligt förhållande till naturen inser de betydelsen av naturskydd” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 24).

“Utöver skolans utrymmen och skolgården ska naturen och den byggda miljön användas i undervisningen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29). Eftersom utomhuspedagogik utförs utomhus kan man säga att metoden erbjuder ett motiverande och inspirerande *rum med oändliga väggar*. Rummet med oändliga väggar utgör inte bara en plats för lärande utan erbjuder också innehållsmässiga strukturer i form av natur- och kulturspår, former, färger, dofter, smaker och sinnliga erfarenheter. Att vistas i skogen, på vattnet, i fabriker eller på biblioteket är ett annorlunda sätt att skapa underlag för sina frågeställningar jämfört med att söka upp dem i texter. Platsen i sig och den omgivande miljön för lärandet blir därigenom ett viktigt redskap som kan levandegöra läroplanens intentioner. (Sandberg, 2008.) Platsen som väljs för utomhuspedagogiken ger också möjlighet till social samverkan, självstyrda studier och egen aktivitet (Manninen & Nykänen, 2007). Elever som vanligen har svårt att fungera i en formell lärandesituation kan ibland utnyttja sina förmågor bättre utomhus, eftersom kraven på det precisa inte är lika uttalade. Att kraven inte är likadana utomhus innebär inte att eleverna lär sig mindre, utan snarare att lärandet blir individuellt anpassat till vars och ens förutsättningar. (Brodin, 2011.) Genom utomhuspedagogik banar man vägen för kreativa läroprocesser (Dahlgren m.fl., 2007).

**Vad?** Frågan “vad?” handlar om innehållet som man kommer fokusera på vid undervisningen utomhus. Man kan fråga sig själv vad man istället kunde göra utomhus av det som nu brukar undervisas inomhus (Dahlgren m.fl., 2007). Det är viktigt att noga välja innehåll för undervisningen och man kan tänka på att den kunskap eleverna lär sig i skolan ska kunna relateras till samhällsutvecklingen. Imsen (1999) visar på inre och yttre kriterier som kan fungera som riktlinjer då man väljer vad undervisningen ska handla om. De yttre kriterierna kan bland annat vara delar ur Glgu 2014 till exempel de mångsidiga kompetenser eller principerna för helhetsskapande undervisning, medan de inre kriterierna har en specifik koppling till läroämnet och handlar om att välja innehåll bland ämnets grundläggande begrepp

och innehåll. Imsen (1999, s. 275–276) lyfter fram MAKIS-principen, det vill säga “principer för god undervisning” för både ämnen och situationer. Tänker man på principer för god undervisning får man svar på flera didaktiska frågor än bara frågan “vad”, men alla fem steg i MAKIS - principen är viktiga faktorer även för innehållet och därför beskrivs den här.

**M**otivation – att eleverna är motiverade, det skall vara kul att gå i skolan.

**A**ktiviteter – det måste ske aktiviteter, det får inte bara vara stillasittande och passivt.

**K**onkretion – att arbeta konkret med eleverna i undervisningen.

**I**ndividualisering – se varje elevs behov och anpassa undervisningen efter det.

**S**amarbete – samarbete eleverna emellan och med läraren.

*Figur 3. MAKIS-principen från Imsen (1999)*

**Hur?** Frågan “hur?” kunde ytligt besvaras med “genom utomhuspedagogik” och därför rör hur-frågan i detta fall mera grundligt hur man ska gå tillväga för att tillämpa undervisningen utomhus (Dahlgren m.fl., 2007). “Forskningen om didaktik och barns utveckling visar tydligt att inlärning sker bäst om individens alla sinnen deltar i processen” (Palmberg, 2003, s. 41). Enligt Dewey är åtskillnaden mellan det teoretiska och det praktiska något som är inbyggt i vår kultur och som skolan reproducerar och förstärker. Om vi introducerar praktisk handling, tillverkning och konstruktion i skolarbetet märker vi att eleverna blir mer engagerade. (Forsell, 2018.) Den centrala idén för utomhuspedagogik är att lära genom att göra eller utföra med sina händer och ofta används begrepp myntade av kända pedagoger, till exempel “learning by doing” eller “hands-on-activities”. (Brodin, 2011.)

**När?** Frågan “när?” handlar om tidpunkten för undervisningen och *när* det är mest lämpligt att vara på den plats man valt för det stoff som skall undervisas på det sätt som lämpar sig bäst. Man kan också fråga sig när det lämpar sig bäst att vara utomhus respektive inomhus (Dahlgren m.fl., 2007). Människan har idag, i jämförelse med innan teknologins era, ett större behov att komma ut i naturen. Ericsson (refererad till i Lundegård m.fl., 2004) påpekar att det idag jämfört med tidigare kan kännas svårare att gå ut med eleverna eftersom eleverna förut var vanare vid utevistelse.

**Varför?** Slutligen har vi frågan “varför utomhuspedagogik?” som handlar om att kunna bestyrka de argument man har för att inläringen har minst lika många fördelar tillämpade med utomhuspedagogik, som vid den traditionella undervisningen (Dahlgren m.fl., 2007). Utomhusaktiviteter är grundläggande för människors hälsa och välbefinnande (Brodin, 2011). Vistelse i naturen har positiva effekter på människans både psykiska och fysiska välmående, bland annat genom dess lugnande och avstressande effekt. Barn som vistas i naturen har, i en forskning av Sandven (2002) och Sjöblom (2012), visat på förbättrade kognitiva färdigheter, ökad uppmärksamhet och självdisciplin, samt bättre motorisk utveckling, balans och koordination. Naturen har också visat sig ha en positiv inverkan på barns koncentrationssvårigheter (även vid ADHD). Vistelse i naturen fungerar också som en flykt från vardagen för barnen (Sjöblom, 2012). ”Naturen är med sin mångfald ofta startpunkten för små barn upptäckarglädje och de lär sig många olika saker genom att utforska sin närmiljö genom naturens rikedom” (Sandberg, 2008, s. 156).

I det här kapitlet har först utomhuspedagogik presenterats som begrepp och metod. Utomhuspedagogik sätter fokus på själva handlingen där man lär sig genom att uppleva, erfara, samarbeta och genom att använda sin kreativitet samt sina sinnen. Miljön för utomhuspedagogik är ofta i naturen, skogen, på skolgården eller på museum, det vill säga i en miljö där man lär sig om ett fenomen i rätt kontext. Vidare har utomhuspedagogikens ursprung redogjorts för och därefter har en jämförelse mellan traditionell undervisning och utomhuspedagogik gjorts. Slutligen i det här kapitlet har en modell för utomhuspedagogikens didaktik presenterats utgående från frågorna; var? vad? hur? när? och varför?

## 4 Helhetsskapande undervisning i grundskolan

“I slöjd är utgångspunkten att studera olika övergripande teman på ett heltäckande och naturligt sätt över läroämnegränserna” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.270). I det här kapitlet redogörs först för bakgrunden till helhetsskapande undervisning samt meningen med undervisningsmetoden i fråga. Elevernas förmåga att lära sig helheter i jämförelse med detaljer, samt lärarnas uppfattning och påverkningsmöjligheter gällande helhetsskapande undervisning redogörs också för. Vidare redogörs för hur den helhetsskapande undervisningen ska tillämpas i enlighet med Glgu 2014. I slutet av kapitlet presenteras hur helhetsskapande undervisning kan och bör tillämpas i samband med slöjdundervisningen.

### 4.1 Helhetsskapande undervisning

Att studera över läroämnegränserna beskrivs i Glgu 2014 som helhetsskapande undervisning, mångvetenskapliga lärområden, ämnesöverskridande, ämnesövergripande undervisning och ämnesintegrerande, medan andra källor använder begrepp som tematisk- eller projektorienterad undervisning (Imsen, 1999; Utbildningsstyrelsen, 2014.) I den här avhandlingen kommer begreppet helhetsskapande undervisning att användas som övergripande begrepp för att beskriva samtliga ovanstående begrepp, trots att det finns vissa nyansskillnader mellan begreppen då det kommer till betydelse. Målet med helhetsskapande undervisning är att ge eleverna större möjlighet att kombinera kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och att i denna växelverkan kunna strukturera färdigheterna och kunskapen till meningsfulla helheter. Meningen med helhetsskapande undervisning är att eleverna ska förstå olika fenomen och hur de är beroende av varandra. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) I den helhetsskapande undervisningen är användningen av alla sinnen och av språket centralt och det är även viktigt att eleverna ges möjligheter i att se sammanhanget i undervisningen (Palmberg, 2003). Helhetsskapande undervisning stärker också elevernas förmåga att se vilken betydelse det som undervisas har för deras egna liv och i längden betydelsen för samhället och mänskligheten (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Helhetsskapande undervisning är i princip motsatsen till ämnesorienterad undervisning, där varje ämne studeras skilt för sig. Helhetsskapande undervisning hör till informell undervisning, medan ämnesorienterad undervisning hör till formell undervisning, vilket redogjordes närmare

för i kapitel tre; *Utomhuspedagogik*. Trots att helhetsskapande undervisning inte nämns i Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen 2004, men betonas väldigt starkt i den ikraftvarande läroplanen är det inget nytt fenomen. (Imsen 1999; Utbildningsstyrelsen 2004, 2014.) Den helhetsskapande undervisningen har sitt ideologiska ursprung i John Deweys (1859–1952) pedagogik och är en tillämpning av hans så kallade problemmetod. Dewey ansåg att skolan behövde förnyas, från att vara så formell och lärarcentrerad till att bli mera informell och elevcentrerad, med större möjlighet till experimentellt tänkande och försök för eleverna. Deweys grundtanke var att eleverna upplever ett problem som de är motiverade till att lösa. Eleverna definierar problemet och samlar in mera information kring problemet. Eleverna utformar hypoteser utgående från den insamlade informationen och försöker tänka ut konsekvenserna av hypoteserna. De mest troliga hypoteserna testas genom praktisk verksamhet. Deweys efterföljare William Kilpatrick (1871–1965) utvecklade helhetsskapande undervisning till en mera systematisk metod, som han kallade projektmetoden. Projektmetoden är en vidareutveckling av Deweys problemmetod, vilken också är elevcentrerad men som starkare betonar kontexten vid inläringen och likställer den med aktiviteten. Det som idag skiljer helhetsskapande undervisning från Deweys och Kilpatricks metoder och idéer är att den genuina problemlösningen kan saknas. (Imsen, 1999.)

Skillnaden vid helhetsskapande undervisning i jämförelse med formell undervisning är att när problemet/temat belysts inhämtas kunskapen på grund av att den behövs, inte för att det står på schemat. Problemet/temat som belyses ska vara relevant för eleverna och kännas viktigt att lösa. Vid helhetsskapande undervisning bör undervisningen vara elevcentrerad och eleverna bör ges möjlighet till självständighet. Eleverna ska kunna ta ansvar för sin egen inlärningsprocess, så att inte undervisningen sker genom "skedmatning". Elevernas aktivitet är en av de viktigaste grundläggande principerna vid helhetsskapande undervisning. Som vid slöjdprocessen, som presenterades i kapitel två, *Slöjdundervisning i grundskolan*, är det inte slutprodukten som är det viktigaste vid helhetsskapande undervisning utan processen, i form av samarbete, ansvarstagande eller liknande. (Imsen, 1999.)

I studien *Framtidens skola* (2006) följs en lärare under ett läsår. Lärarens ämnesorienterade undervisning visar sig få mycket negativa konsekvenser. Det framkommer att uppdelningen av olika läroämnen leder till att eleverna tvingas flytta sitt intellektuella fokus och samtidigt ständigt avbryta det som de håller på med och på så sätt aldrig ges möjlighet att tänka färdigt.



Denna splittrade undervisning leder till att eleverna aldrig hinner gå på djupet i inläringen och kvantitet vinner över kvalitet; produkten blir viktigare än processen. (Nilsson & Eklund, 2006.)

Med hänsyn till de förändringar som sker i samhället betonar Glgu 2014 nödvändigheten med mångsidiga kompetenser. Livet i dagens samhälle förutsätter en bred kompetens som förenar olika vetenskaper. Med mångsidig kompetens avses i Glgu 2014 “[...] en helhet som består av kunskaper och färdigheter, värderingar, attityder och vilja” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20). Eftersom varje kompetens kan tränas inom varje läroämne kan läroämnena på ett naturligt sätt integreras för att uppnå helhetsskapande och kompetensutvecklande undervisning. I Glgu 2014 finns, som tidigare nämnts, sju mångsidiga kompetenser uppräknade. En av dess mångsidiga kompetenser är K1: Förmåga att tänka och lära sig (härefter K1). Grundtanken i K1 lyder: “Tankeförmåga och färdighet att lära sig lägger grunden för utveckling av all övrig kompetens och livslångt lärande” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20). Eleverna ska lära sig att göra iakttagelser, bedöma, undersöka, producera, dra medvetna slutsatser, samarbeta samt betrakta saker ur olika perspektiv. Eleverna ska få lära sig att använda kunskap för problemlösning, argumentation och slutledningsförmåga. Eleverna ska också ha möjlighet att kritiskt analysera det innehåll som behandlas ur olika perspektiv. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Helhetsskapande undervisning innebär alltså en växelverkan, eleverna sinsemellan, men också mellan läraren och eleverna eftersom eleverna ska ges möjlighet att delta i planeringen och hela processen av den helhetsskapande undervisningen (Schantz & Tallberg, 1992).

I Finland har lärare internationellt sett väldigt fria tyglar när det kommer till val av undervisningsmetod (Mølstad, 2015). Lärarautonomi är ett begrepp som kan delas in i allmän professionell autonomi, kollegial professionell autonomi och individuell autonomi. Dessa tre kategorier inbegriper lärarens professionella arbete såsom organisering av skolan, lärarkollegiets gemensamma autonomi såsom möjligheten att påverka utbildningen på lokal nivå samt individuell autonomi vilket innebär lärarens valfrihet gällande undervisningsmaterial och pedagogiskt undervisningssätt. (Frostenson, 2015.) I Finland litar man på lärarnas kompetens, vilket avspeglas i att läroplanerna inte är allt för styrande gällande val av undervisningsmaterial och pedagogiska tillvägagångssätt. På grund av den stora betoningen på helhetsskapande undervisning i Glgu 2014 har lärarens autonomi till viss del utmanats. I takt med att undervisningen ska bli mera helhetsskapande ökar också den kollegiala och samarbetsinriktade lärarkulturen. Lärarnas autonomi begränsas alltså av att helhetsskapande undervisningsmetoder ofta kräver kollegialt samarbete. (Mølstad, 2015.) Lärarna kan känna att

den helhetsskapande undervisningen är utmanande på grund av att den skapar spänning mellan den allmän professionella autonomin, den kollegiala professionella autonomin och den individuell autonomin (Frostenson, 2015).

## 4.2 Helhetsskapande undervisning i slöjdundervisningen

“I slöjd är utgångspunkten att studera olika övergripande teman på ett heltäckande och naturligt sätt över läroämnegränserna” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 270). Eleverna ska ges möjlighet att lära sig om den omgivande materiella världen och samtidigt få en grund för hållbar livsstil och utveckling. Elevernas livsmiljö, det lokala kulturarvet, gruppens kulturarv samt skolans kulturella mångfald ska eleverna genom slöjdundervisningen också bekanta sig med. Genom slöjdundervisningen ska eleverna fostras till etiska, medvetna, delaktiga och kunniga samt företagsamma medborgare. Eleverna ska också fostras i att värdesätta sina slöjdfärdigheter samt att värna om och vilja utveckla slöjdkulturen. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Informella lärmiljöer hittas ofta utanför det ordinarie klassrummet (Pöllänen, 2015). Det praktiska lärandet i slöjd stöds av undersökande projekt, över läroämnegränserna och genom samarbete med utomstående experter (Utbildningsstyrelsen, 2014). Genom att i slöjdundervisningen besöka museer, utställningar och bibliotek får eleverna kunskap om den nationella kulturen och det nationella kulturarvet. Att besöka utställningar av olika slag stödjer och förstärker lärandet. Den här typen av helhetsskapande utomhuspedagogik kan också användas i ide- och innovationsfasen, för att väcka intresse och skapa idéer hos eleverna. Inom olika slöjduppgifter kan eleverna också ges möjlighet till att besöka olika företag, organisationer och föreningar, vilket också är en del av utomhuspedagogiken trots att det ofta glöms bort. När eleverna får samarbeta med autentiska företag eller föreningar ökar deras motivation eftersom slöjdprocessen blir mera verklig. Om eleverna tillverkar produkter åt någon annan, till exempel ett företag, känns uppgiften förutom motiverande och verklig, mycket mera viktig för eleverna. Helhetsskapande undervisning uppnås också genom kollaborativt lärande, i form av till exempel ämnesintegrerade projekt mellan olika årskurser och klasser. Att samarbeta med olika grupper inom och utanför skolan öppnar upp möjligheten till mångsidig analys av omgivningen. (Pöllänen, 2015.)

Ett exempel på genomförande av helhetsskapande undervisning i slöjden är en skola i Sverige som samarbetat över läroämnesgränserna, två lärare sinsemellan. Tekniska lösningar och elektricitet var temat för projektet. Teknikläraren på skolan gick igenom grunderna i ellära med eleverna på sina lektioner och slöjdläraren kunde sedan fokusera på det praktiska elarbetet. Eleverna visste hur en strömkrets är uppbyggd och vad en seriekoppling och strömkälla innebär redan när de kom till slöjdlektionerna. På det här viset kände slöjdläraren att hon kunde motivera eleverna gällande behovet av slöjd som läroämne. Hon menar att det är under slöjdlektionerna som de andra ämnena praktiseras. "Slöjd innehåller matte, svenska, historia, bild, geografi, engelska..." (Rylander-Lundström, 2017, s.119).

I det här kapitlet har först redogjorts för bakgrunden till helhetsskapande undervisning samt meningen med undervisningsmetoden i fråga. Elevernas förmåga att lära sig helheter i jämförelse med detaljer, samt lärarnas uppfattning och påverkningsmöjligheter gällande helhetsskapande undervisning har också redogjorts för. Vidare redogjordes för hur den helhetsskapande undervisningen ska tillämpas i enlighet med Glgu 2014. I slutet av kapitlet presenteras hur helhetsskapande undervisning kan och bör tillämpas i samband med slöjdundervisningen. I slutet gavs också ett exempel på en lyckad helhetsskapande undervisning mellan slöjd och teknik, med temat ellära.

## 5 Utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i grundskolan

I det här kapitlet kommer de två tidigare rubrikerna *Slöjdundervisning i grundskolan* och *Utomhuspedagogik i grundskolan* att kombineras och presenteras. Utgångspunkten för det här kapitlet är hur slöjdundervisningens mål enligt Glgu 2014 kan uppnås genom utomhuspedagogik. I slutet av kapitlet redogörs för lärares uppfattningar om utomhuspedagogik i slöjdundervisningen utgående från tidigare forskning.

### 5.1 Utomhuspedagogik i slöjdundervisningen och Glgu 2014

Glgu 2014 stipulerar sju mångsidiga kompetenser som ska genomsyra all verksamhet i grundskolan i Finland. Den sjunde av dessa kompetenser kallas Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. I den sjunde kompetensen nämns bland annat att eleverna ska skapa ett personligt förhållande till naturen och på så sätt inse betydelsen av att värna om naturen. Slöjdundervisningen i grundskolorna i Finland har som ett av sina uppdrag att ge eleverna kunskap om den omgivande materiella världen och elevens livsmiljö, vilket i sin tur lägger en grund för elevens medvetande kring hållbar livsstil och utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Finland har ett betydande kapital i form av skog och det finns få länder där skogen historiskt sett och i samtiden varit lika betydelsefull för landets befolkning (Arjanne, Huldén, Leinonen, Liimola, Lähdesmäki & Pirttilä, 2000). Skogen har genom tiderna varit viktig för finländarnas överlevnad och utveckling (Petersson, Forss, Lindgren & Knutsson, 2011). Det är viktigt att eleverna ges möjlighet att komma i kontakt med skog och natur eftersom slöjden har till uppgift att lära eleverna kunskap som omfattar elevens livsmiljö och det lokala kulturarvet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Idag behöver inte majoriteten av finländare skogen för sin överlevnad men många använder den bland annat för att göra sin fritid meningsfull till exempel genom att uttrycka sig genom slöjdande. Inom slöjden kan trä från den finländska skogen användas på många olika sätt, bland annat som byggmaterial, genom att man tar tillvara på bland annat trädets stam, bark och rötter. (Petersson, m.fl., 2011.) Ett av målen för slöjdundervisningen enligt Glgu 2014 är att eleverna bekantar sig med olika materiella egenskaper och blir bekant med hur egenskaperna kan utnyttjas och vilka lösningar de möjliggör (Utbildningsstyrelsen, 2014). Trä är ett material som kan återanvändas, vara lokalt producerat och dessutom är det en sparsam resurs (Petersson, m.fl., 2011). Glgu 2014 betonar

att eleverna ska lära sig att kritiskt granska människans konsumtions- och produktionssätt ur ett rättvis- och hållbarhetsperspektiv och ur ett etiskt perspektiv (Utbildningsstyrelsen, 2014). Kunskap om grundfaktorer gällande skogens ekologi, skydd, användning och på skogen baserad näringslivsverksamhet, borde enligt vissa ses som en del av allmänbildningen, med tanke på skogens betydelse för finländarna och att Finland internationellt är känd som en skogarnas stormakt (Arjanne m.fl., 2000).

Bland målen i Glgu 2014 finns att slöjdundervisningen ska utveckla elevernas rumsuppfattning, taktila känsla och förmåga att skapa med händerna, vilket främjar de motoriska färdigheterna, kreativiteten och förmågan att planera (Utbildningsstyrelsen, 2014). Dessutom framkommer det i Pettersson m.fl. (2011) att enkelheten i att slöjda manuellt med handverktyg är tilltalande eftersom man då slipper maskiner som behöver mycket skötsel och omsorg och som ändå ofta bara krånglar till det.

I slöjdundervisningen i den finländska grundskolan ska eleverna lära sig att använda olika slags tekniska tillämpningar så att de också kan använda dessa färdigheter i vardagen. Vidare står det i Glgu 2014 att slöjdens ska ge eleverna upplevelser som ger tillfredsställelse och som stärker självkänslan. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Slöjd kombinerat med friluftsliv ses i Norge som en källa till kunskap. Sandven (2002) menar att det är en erfarenhet i sig att kunna använda kniv och yxa, men att det trots allt är en färdighet som de flesta människor inte behöver under sin livstid. Ändå är det viktigt att lära sig olika tekniker inom slöjden eftersom det tränar koordinationen och ger oss en känsla av att vi kan övervinna svårigheter i vardagen. Det är viktigt att det blir en positiv upplevelse som barnen gärna vill berätta om. (Sandven, 2002.)

Man behöver sällan färdas långt för att komma till skogen eller naturen i Finland. Ändå kan det upplevas mera utmanande för en skola i en storstad i jämförelse med en landsbygdsskola att genomföra utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Utomhuspedagogik syftar, som tidigare nämnts i kapitel 3; Utomhuspedagogik i grundskolan, till all undervisning som sker utanför det ordinarie klassrummet. (Stensson, 2007.) I Glgu 2014 står det att man inom slöjden också ska besöka utställningar, museer och bibliotek för att stödja och förstärka lärandet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Slöjdaren Anders Lindberg menar att det lönar sig att ha goda kontakter på kommunens fastighetskontor eftersom det alltid någonstans pågår någon form av skötselarbete eller trädfällning och då kan man som pedagog se det som en inlärningsmöjlighet och ta tillfället i akt (Pettersson, m.fl., 2011). Ett annat sätt att åstadkomma utomhuspedagogik trots att skogen inte finns runt hörnet på skolan är att samarbeta med olika organisationer såsom

Finlands scouter, orienteringsföreningar, skogscentraler och jaktorganisationer (Arjanne m.fl., 2000). Också i Glgu 2014 framhålls vikten av att samarbeta med utomstående experter för att bredda elevernas förståelse (Utbildningsstyrelsen, 2014). Oavsett om man samarbetar med någon organisation eller använder naturen som finns i skolans närområde så är det viktigt att eleverna får lära sig praktisk kunskap där de mest sannolikt kommer att behöva den. Det finns ett gammalt talesätt som betonar detta, som lyder: “du ska ta ämnet när du ser det, så har du det när du behöver det” (Petersson m.fl., 2011, s.16).

I utomhuspedagogik i slöjdundervisning kan man samla material från skog och mark (Petersson m.fl., 2011). Enligt den rådande läroplanen ska eleverna ges möjlighet att bekanta sig med olika material, till exempel träslag men också med olika materials böjlighet och fasthet. Som tidigare nämnades är ett av slöjdens uppdrag att fostra eleverna till medvetna och miljövänliga individer. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) När man slöjdar i skogen kan man handleda eleverna i att fråga sig själva “vad kan jag ha det här till?” eller “kan det här passa ett praktiskt och/eller dekorativt ändamål?” och på så sätt lär eleverna sig att se nyttan i sådant som kan återbrukas eller tas tillvara på (Petersson m.fl., 2011). Förutom material i skogen kan man även hitta inspiration för till exempel formgivning och färgsättning. Genom kreativt tänkande har man möjlighet att se tillgången i naturens resurser. Detta beskriver Petersson m.fl. (2011, s.103) på följande sätt: “Det handlar om en formgivning, ett seende och en kraft som är tidlös och gränslös - som avsatt spår sedan hedenhös och som alltså inspirerar konstnärer, formgivare och slöjdare världen över”. I Glgu 2014 betonas att eleverna ska kunna ta inspiration från naturen, olika strukturer, byggnader och föremål (Utbildningsstyrelsen, 2014).

## 5.2 Lärares åsikter kring utomhuspedagogik i slöjdundervisningen

Det är inte bara miljön och tillgången till naturen som påverkar om utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen. Korpiahkola (2010) har i sin magisteravhandling undersökt lärares syn på möjligheten att bedriva slöjdundervisning utomhus. Studiens resultat baseras på enkätsvar av sammanlagt 25 respondenter som undervisar i slöjd. I studien framkommer det att största delen av lärarna (14/25) ser på möjligheterna för att slöjda utomhus som goda medan resten ansåg att möjligheterna var begränsade eller dåliga. De positivt inställda lyfte fram att uteundervisningen är ämnesövergripande och mycket givande då den är genomtänkt. Vidare ansåg lärarna att bland annat kort avstånd till skog och grönområden och god tillgång till material från naturen gör att möjligheterna ökar för utomhuspedagogik i slöjdundervisningen.

De ansåg också att det finns en naturlighet i att slöjda utomhus, möjlighet till inspiration och att vistelse utomhus bidrar till välmående. (Korpihalkola, 2010.)

Att slöjda utomhus är ur ett elevperspektiv roligt, spännande och uppskattat. De får testa på andra material än de vanliga, de kommer ut, upplever naturen och använder alla sinnen. Uteundervisning (inklusive studiebesök) är något eleverna kommer komma ihåg och få inspiration av. Eleverna inspireras av det vackra och estetiska i naturen. Lärare menar att slöjd utomhus är så nära slöjd man kan komma och att det ger möjlighet att tillämpa "gamla tekniker" och "snickra riktiga saker". Eleverna lär sig reparera och inser att allting inte måste vara nytt. De lär sig om allemansrätten, skapar ett intresse för utevistelse, lär sig ekotänkande och hållbar utveckling genom miljöfostran och de börjar tänka ekonomiskt (speciellt gällande material). Eleverna lär sig se kopplingen mellan material och skog och får nya impulser av olika miljöer samt att utevistelsen hjälper till att hitta skaparglädjen hos alla. Eleverna lär sig samarbeta genom att slöjda utomhus. (Korpihalkola, 2010.)

De lärare som ansåg att möjligheterna var dåliga eller bristfälliga lyfte fram orsaker som att skolgården var sliten och att naturmaterial i så fall måste skaffas från andra ställen, att naturen var för avlägsen från skolan och att respondenten aldrig tänkt tanken på att slöjda utomhus. Lärarna som ställer sig negativt till slöjdundervisning utomhus känner att det är osäkert att röra sig ute med en stor grupp, att det finns mycket som distraherar och att det är en fråga om säkerhet, trafik och ansvar. Att slöjda utomhus kräver extra förberedelser och att det finns möjlighet för uteundervisning, dessutom känner lärarna behov av fortbildning i utomhuspedagogik. De menar att det inte känns naturligt eller intressant att slöjda utomhus, den egna orken räcker inte till och det är både bekvämt och enklare att vara inne. Vidare svarar respondenterna att uteundervisningen är krånglig med tanke på vädret och på grund av den långa vintern. Det framkommer också att lärarna prioriterar framtiden och struntar i historien och därför inte är intresserade av slöjdundervisning utomhus. (Korpihalkola, 2010.)

I det här kapitlet har utgångspunkten varit hur slöjdundervisningen enligt Glgu 2014 kan tillämpas genom utomhuspedagogik. Genom att slöjda utomhus kan man lära sig om finlands gröna guld, dvs skogen och dess betydelse både historiskt och idag. I det här kapitlet har även lärares åsikter kring slöjdundervisning utomhus redogjorts för, baserat på Korpihalkolas forskning från år 2010. I den tidigare nämnda forskningen framkommer att det finns stor spridning i lärares åsikter, där de positivt inställda lyfter det spännande, möjligheten att använda gamla tekniker och hur eleverna verkligen kommer ihåg undervisningen. De mera

Forsman Jenny och Östman Sabina

negativt inställda lyfter i sin tur fram dålig tillgänglighet, hur mycket planering som krävs och brist på kunskap.



## 6 Metod

I det här kapitlet beskrivs först studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer en beskrivning av undersökningens kvantitativa och kvalitativa metodansats, valet av respondenter och genomförandet av den empiriska undersökningen samt hur det insamlade materialet har bearbetats och analyserats. Vidare förs också en diskussion gällande validitet, reliabilitet och etik i samband med datainsamling.

### 6.1 Precisering av syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurserna 3–6 i Svenskfinland förhåller sig till slöjdundervisning utomhus. "Slöjdundervisning utomhus" syftar på all verksamhet som hör till slöjdundervisningen och som utförs utanför det ordinarie klassrummet. Det kan till exempel vara på skolgården, i naturen, på museum eller på utställningar. Målet med undersökningen är att få fram olika typer av arbetssätt som lärare använder sig av i sin utomhusundervisning i slöjd för årskurserna 3–6. De olika arbetssätten kan i sin tur fungera som inspiration och för att väcka idéer hos andra lärare i slöjd.

Utgående från syftet och tidigare forskning inom ämnet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. I vilken omfattning tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland?
2. Vilka faktorer inverkar på lärarnas benägenhet att (inte) tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen?
3. På vilket sätt tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland?

Lärares förhållningssätt till slöjdundervisning utomhus mäts med hjälp av ett frågeformulär som undersöker *hur ofta* de gör olika saker utomhus i slöjd, *vad de anser vara det mest positiva respektive negativa* med slöjdundervisning utomhus samt *vilka delar* av en slöjdprocess som de (inte) undervisar utomhus och *varför*. Med studien vill vi också få fram olika arbetssätt som lärarna använder sig av vid slöjdundervisning utomhus.

## 6.2 Metodansats

Den här studien är en *flermetodsforskning*<sup>4</sup> som bygger på en kombination av kvantitativ och kvalitativ forskningsstrategi (Bryman & Bell, 2017). En kombination av metoderna har valts eftersom det krävs mer än enbart mätbara resultat för att motsvara studiens syfte, samtidigt som enbart kvalitativa svar inte ger studien den bredd som syftet med studien kräver. Med flermetodsforskning täcks olika infallsvinklar, det tillför undersökningen olika slags information och ger samtidigt en så fullständig bild av det som undersöks som möjligt (Eliasson, 2018). Utifrån de olika inriktningarna inom flermetodsforskning har *integrerad design*<sup>5</sup> använts vid insamling av data, vilket förklaras närmare längre ner i detta avsnitt (Bryman & Bell, 2017). Baserat på syftet för studien generaliseras undersökningen till lärare som undervisar slöjd i Svenskfinland. Eftersom kvalitativa metoder inte går att generalisera utan främst förknippas med småskaliga studier med ett holistiskt perspektiv blir kvantitativ forskning den huvudsakliga forskningsmetoden som kompletteras med kvalitativ forskning i den här studien (Denscombe & Larson, 2016). I en kvantitativ forskning är respondenterna inte intressanta i sig själv, utan bara som representant för gruppen som undersöks, alltså lärare i Svenskfinland som undervisar slöjd i årskurserna 3–6 (Eliasson, 2018). Den kvalitativa delen i den här studien kommer från de öppna frågorna i enkäten, där huvudmålet inte är att generalisera svaren, utan att tolka och förstå dem (Patel & Davidson, 2011).

Inom pedagogiken kategoriseras forskning vanligen som kvantitativ eller kvalitativ (Stukát, 2011) men det har blivit allt vanligare att man även använder en kombination av båda forskningsstrategierna (Bryman & Bell, 2017). Skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ forskning handlar om hur forskaren väljer att generera, bearbeta och analysera den information som samlats in. Hur forskaren avgör om studien i fråga är kvantitativ eller kvalitativ har med problemformuleringen för studien i fråga att göra. Vid kvantitativ forskning är forskaren intresserad av frågor som vad, hur, vilka är skillnaderna samt vilka är relationerna. Vid kvalitativ forskning ligger forskarens intresse vid frågor som vad är detta och vilka är de underliggande mönstren. (Patel & Davidson, 2011.) Inom flermetodsforskning samlar forskaren in både kvantitativa och kvalitativa data med syftet att de ska stödja och komplettera varandra. Behovet av flermetodsforskning uppstår då forskarna anser att enbart kvalitativ eller

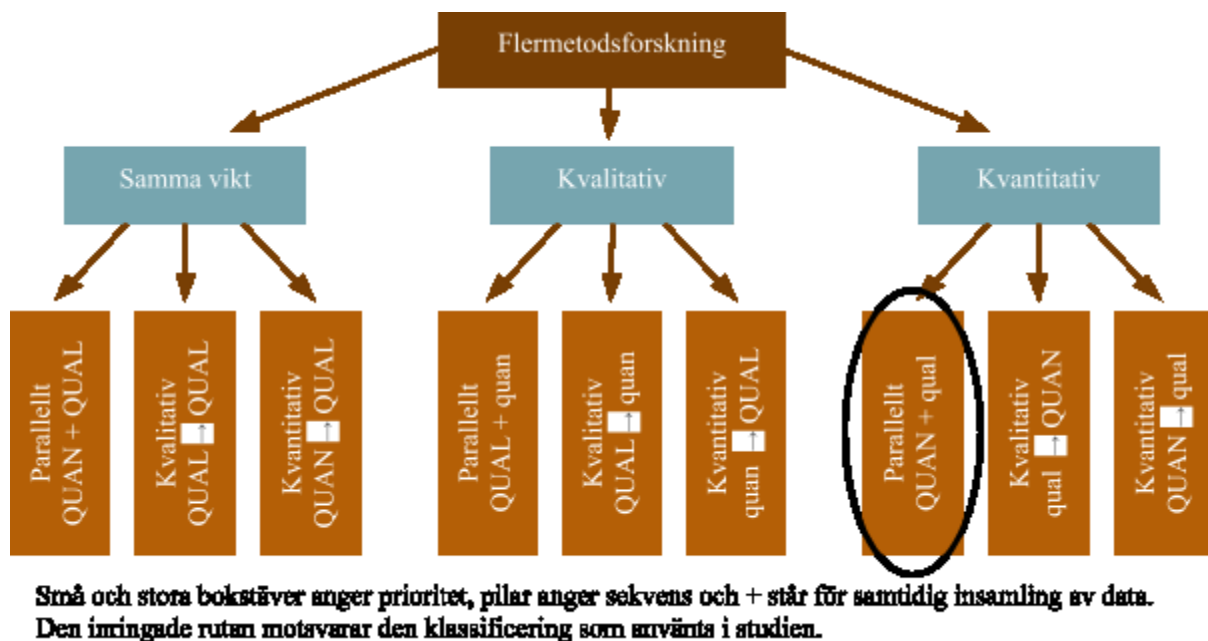
---

<sup>4</sup> På engelska: Mixed methods research

<sup>5</sup> På engelska: Embedded design

kvantitativ forskning inte är tillräcklig för att svara på studiens syfte. (Bryman & Bell, 2017.) Som tidigare nämnts är denna studie huvudsakligen kvantitativ, för vilken har samlats data från frågor med fasta svarsalternativ. Den kompletterande forskningsmetoden; kvalitativ forskningsmetod, används för att ytterligare förklara och beskriva kvantitativa data. (Creswell & Plano Clark, 2011.)

Flermetodsforskning delas upp baserat på prioriteringsbeslut eller sekvensbeslut. Denna studie baserar sig på prioriteringsbeslut där kvantitativa och kvalitativa data samlas in samtidigt, trots att den kvantitativa delen utgör den huvudsakliga metoden. Detta illustreras i figur 4 Flermetodsforskning från Bryman & Bell (2017).



Figur 4. Flermetodsforskning (Bryman & Bell, 2017)

Creswell och Plano Clark (2011, s. 90) förklarar integrerad design så här: "The embedded design is a mixed methods approach where the researcher combines the collection and analysis of both quantitative and qualitative data within a traditional quantitative research design or qualitative research design". Integrerad design passar bra då forskaren har frågor som kräver olika typ av data eftersom en forskningsmetod inte är tillräckligt täckande, vilket denna undersökning har i form av öppna och slutna frågor (Bryman & Bell, 2017). Kvantitativa och kvalitativa data används för att stödja och öka förståelsen för varandra. Den kompletterande forskningsmetoden, i detta fall kvalitativ forskningsmetod, används för att samla in data

samtidigt som kvantitativa data, men analysen av kvalitativa data görs dels samtidigt och dels efter att kvantitativa data analyserats. När kvalitativa data analyseras antingen samtidigt eller efter att kvantitativa data analyserats är det för att förklara respondenternas erfarenheter genom sina svar och varför det kvantitativa resultatet ser ut som det gör. (Creswell & Plano Clark, 2011.)

### 6.3 Enkät som datainsamlingsmetod

I den här studien har enkät valts som datainsamlingsmetod. En elektronisk enkät har skickats ut till alla grundskolor med undervisning i årskurserna 3–6 i Svenskfinland. Som tidigare nämnts består studien av flermetodsforskning och därför har en enkät med både öppna och slutna frågor använts. Den kvantitativa forskningen omfattar matematiska tillvägagångssätt och används därför för att mäta något fenomen “på bredden” med hjälp av siffror. (Eliasson, 2018.) Genom kvantitativ forskning kan man samla in en stor mängd data, vilket vid analys kan ge forskaren möjlighet att finna mönster (Stukát, 2011). Datainsamlingsmetoder vid kvantitativ forskning kan vara till exempel standardiserade test, kontrollerade experiment, observationer enligt registreringsscheman samt strukturerade enkäter och intervjuer. Med tanke på de geografiska avstånden och omfattningen av studien motiveras valet av elektronisk enkät. Den kvalitativa forskningen omfattar tolkning och förståelse av resultaten. Datainsamlingsmetoder som används vid kvalitativ forskning är olika öppna intervjuer, djupintervjuer och ostrukturerade observationer. Valet av öppna frågor i enkäten var för att få en djupare förståelse som en kvalitativ metod ger. (Stukát, 2011.) Ett övervägande fanns att öppna intervjuer också skulle ha varit en del av datainsamlingen, men också här satte geografin gränser. Svaren från respondenterna skulle ha begränsats till ett så litet geografiskt område, att det inte längre skulle ha gått att motivera att undersökningen omfattar hela Svenskfinland.

Frågeställningarna i den elektroniska enkäten ska direkt svara på någon av de forskningsfrågor som formulerats, vilket förklaras i avsnitt 6.3.1 Beskrivning av enkäten. Enkäten för denna undersökning innehåller, som tidigare nämnts, både öppna och slutna frågor för att ge ett så täckande svar på undersökningens problemformulering som möjligt. Enkäten följer en rekommenderad struktur där formuläret inleds med enklare och mer faktainriktade frågor och avslutas med mer komplexa och kontroversiella frågor. Strukturen för enkäten gör att respondenterna inte behöver känna sig bundna av sina tidigare svar och kan därmed svara ärligt genom hela enkäten. En bra struktur gör enkäten mera pålitlig. (Eliasson, 2018.)

Frågorna i ett frågeformulär benämns enligt deras grad av standardisering och strukturering. Frågor som är samma för alla och som ställs på samma sätt av varje respondent, har hög standardisering. Enkäter är ofta högstandardiserade vilket även gör att man kan mäta, jämföra och generalisera enkätsvaren. Frågornas grad av strukturering syftar på vilket "svarsutrymme" respondenten ges. Om enkätsvaren utgörs av färdiga svarsalternativ eller av ja/nej-frågor så har de hög struktur. Öppna frågor erbjuder mera rum för tolkning än slutna frågor vilket betyder att de har en lägre strukturering. (Bell & Nilsson, 2006; Patel & Davidsson, 2011.) I enkäten för denna undersökning är största delen av frågorna både högstrukturerade och högstandardiserade men det finns också frågor som är högstandardiserade och lågstrukturerade.

I början av enkäten beskrivs syftet med undersökningen och på vilket sätt samt varför de utvalda respondenterna valts. Vidare ges också en motivering varför just deras svar är värdefulla. Den här typen av inledning av en enkät fungerar motivationshöjande vilket i sin tur ökar svarsprocenten bland deltagarna. I enkäten framkommer också på vilket sätt respondenternas integritet skyddas och vem som kommer ha tillgång till enkätsvaren. Ett datum för när svaren på frågeformuläret stängs finns också inskrivet. Avslutningsvis tackas respondenterna för deltagandet och kontaktuppgifter till forskarna finns, ifall någon har några frågor. (Eliasson, 2018.)

Enkäten för denna undersökning (se bilaga 2) är gjord i Google formulär som en webbenkät och består av några bakgrundsfrågor och följs av tre undersökningsdelar. Under de tre undersöknings delarna besvaras studiens forskningsfrågor. I början av enkäten ställs några obligatoriska frågor om respondenternas bakgrund. Bakgrundsfrågorna gäller skolans närmiljö, lärarens utbildning i pedagogik, slöjd och utomhuspedagogik. Bakgrundsfrågorna i denna undersökning är till för att ge en bild av spridningen hos respondenterna. I den första undersökningsdelen, Del 1 besvaras den första forskningsfrågan; I vilken omfattning tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland? Den första delen består av 12 obligatoriska frågor där respondenten svarar genom att välja ett av de fem fasta svarsalternativen; varje lektion, varannan lektion, en lektion i månaden, färre än fem lektioner per termin, aldrig.

I den andra undersökningsdelen besvaras den andra forskningsfrågan; Vilka faktorer inverkar på lärares benägenhet att (inte) tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen? I den andra

undersökningsdelen tas det fasta på vilka faktorer lärare anser vara mest *positiva* respektive *negativa* med slöjdundervisning utomhus och alla respondenter ombads välja fem svarsalternativ på respektive fråga utifrån givna alternativ. På respektive fråga har respondenterna också kunnat välja alternativet “övrigt” som ett av fem svarsalternativ och därmed fått formulerat sig fritt. Att välja fem alternativ under respektive fråga var obligatoriskt.

I den tredje undersökningsdelen besvaras den tredje forskningsfrågan; På vilket sätt tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland? Den tredje undersökningsdelen består av fem obligatoriska frågor, varav alla endast har två svarsalternativ; Ja och Nej. Efter alla frågor uppmuntras respondenten att fritt formulera sig och motivera sitt svar. De fem frågorna i den här undersökningsdelen utgår från slöjdprocessen.

### 6.3.1 Pilotundersökning

En pilotundersökning utförs för att kontrollera att andra personer har samma uppfattning om begreppens betydelse och definitioner som forskaren ämnat, samt för att kontrollera att frågeformuläret mäter det som den är ämnad att mäta (Eliasson, 2018). Vidare utförs även en pilotundersökning för att kontrollera att undersökningen täcker hela studiens problemformulering och om datainsamlingsmetoden verkligen mäter det som den är ämnad att mäta (Denscombe & Larson, 2016). En pilotundersökning innebär att några ombedda försökspersoner deltar i en provundersökning innan den riktiga undersökningen utförs (Bell, 2006). Innan studien genomförs är det också viktigt att kontrollera hur undersökningen förhåller sig till tidigare undersökningar inom samma område (Eliasson, 2018). Bland annat Korpihakolas studie *Kan slöjden vara ute? Lärares syn på möjligheten att bedriva slöjdundervisning utomhus* (2010) har fungerat i ett jämförande syfte till den här undersökningen. Utgående från pilotundersökningen omformuleras och konstrueras ett frågeformulär som motsvarar behovet för undersökningen (Eliasson, 2018).

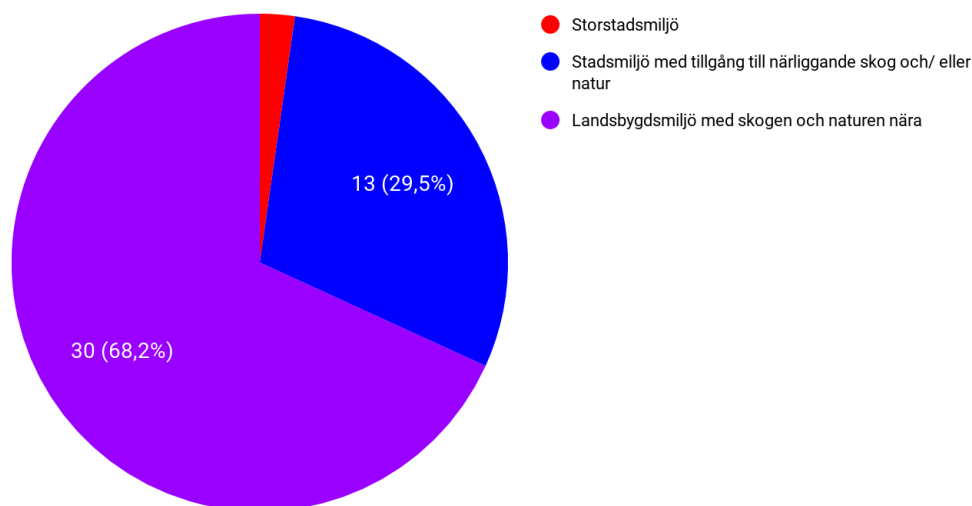
Pilotpersonerna för denna undersökning är nio till antalet och de har alla valts utgående från deras likhet till respondenterna. Likheten ligger i att pilotpersonerna är lärarstuderande, lärare eller lärarutbildare. Vissa av pilotpersonerna har även specifik kunskap inom slöjdvetenskap eller utomhuspedagogik. Ett medvetet val av forskarna är att ingen av pilotpersonerna helt uppfyller kraven för att delta som respondent i undersökningen, vilket försäkrar forskarna om att ingen av respondenterna har haft möjlighet att besvara enkäten vid två tillfällen. Om någon av pilotpersonerna skulle ha fungerat som respondent kunde de ha besvarat frågorna

annorlunda efter att de haft möjlighet att reflektera över sina svar och detta påverkar reliabiliteten/validiteten i undersökningen. Forskarna kan även be pilotpersonerna om synpunkter på frågeformulärets frågeställningar, utformning och omfattning för att sedan kunna förbättra eller omformulera frågeformuläret. (Eliasson, 2018.)

## 6.4 Val av respondenter

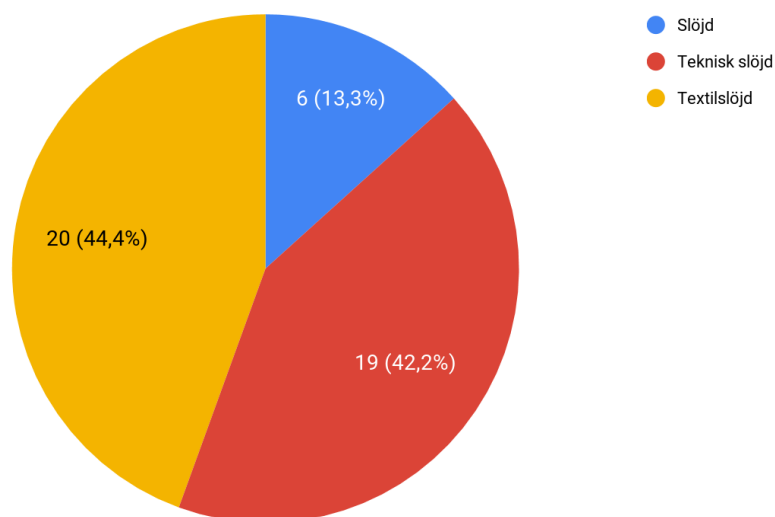
Vid valet av respondenter för en undersökning är det viktigt att tänka på vad det är som undersöks och framförallt vem som undersökningen kommer kunna generaliseras på då den är utförd. Eftersom syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i årskurserna 3–6 i Svenskfinland förhåller sig till slöjdundervisning utomhus, faller det sig naturligt att respondenterna i detta fall är alla lärare i Svenskfinland som undervisar slöjd i en eller flera klasser mellan årskurserna 3–6. Eftersom populationen vi riktar oss till är relativt liten så valde vi att undersöka hela populationen, vilket gör undersökningen till en totalundersökning. Ett e-postmeddelande innehållande enkäten och en beskrivning av studien skickades till alla rektorer på skolor i Svenskfinland med undervisning i årskurserna 3–6. Rektorerna ombads vidarebefordra e-postmeddelandet till alla lärare på sina respektive skolor som undervisar i slöjd i årskurserna 3–6. Genom att först skicka e-postmeddelandet till rektorerna och på så sätt förlita till dem kan resultatet av totalundersökningen ha påverkats eftersom kontakten inte skedde direkt med respondenterna. (Eliasson, 2018.) Kontaktuppgifter till rektorer inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland finns listade på webbsidan [www.svenskskola.fi](http://www.svenskskola.fi) och det finns tyvärr ingen liknande lista med kontaktuppgifter till lärarna inom den grundläggande utbildningen i Svenskfinland, vilket gjorde att kontakten till respondenterna måste gå genom rektorerna.

Sammanlagt skickade e-postmeddelande med frågeformuläret ut till 153 rektorer, varav fem e-postadresser inte var i bruk och tre rektorer svarade att deras skola inte tänker delta. Efter två veckor skickades en påminnelse ut till samtliga rektorer. I e-postmeddelandet som gick ut som en påminnelse ombads respondenter som redan svarat på enkäten att inte svara på nytt, men det kan naturligtvis inte garanteras att det inte finns någon respondent som besvarat enkäten vid två olika tillfällen (se bilaga 2).



Figur 5. Miljön kring respondenternas arbetsplatser.

Enkäten besvarades av 45 respondenter, varav 30 undervisar i en skola i landsbygdsmiljö med skog och natur nära. En av respondenterna svarar att hen undervisar i landsbygdsmiljö med 500 meter till skog. Tretton undervisar i stadsmiljö med tillgång till närliggande skog och/ eller natur, medan 1 av respondenterna arbetar i en skola med storstadsmiljö. (Se figur 5).

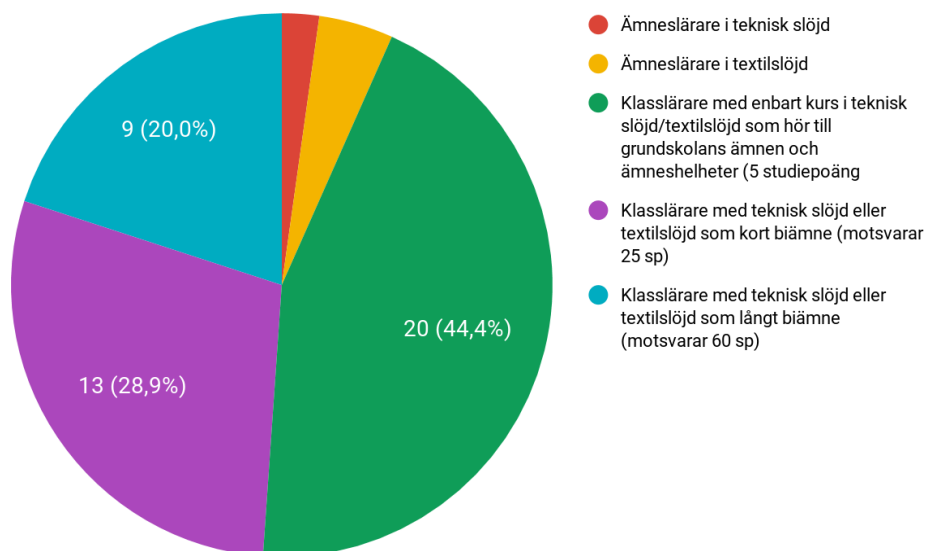


Figur 6. Slöjdinriktning som respondenterna undervisar.

Vidare undervisar respondenterna som tidigare nämnts i läroämnet slöjd. Tjugo av respondenterna undervisar i textilslöjd, medan 19 undervisar i teknisk slöjd. Sex av respondenterna har valt alternativet slöjd när de besvarat vilken slöjdinriktning de undervisar



i. Som tidigare nämndes i kapitel 2; Slöjdundervisning i grundskolan, är slöjd ett gemensamt ämne innehållandes alla slöjdinriktningar från och med Glgu 2014. (Se figur 6).



Figur 7. Respondenternas pedagogiska utbildning.

Respondenterna har alla pedagogisk utbildning. Tjugo av de 45 respondenterna är klasslärare med enbart kurs i teknisk slöjd eller textilslöjd som hör till grundskolans ämnen och ämneshelheter (5 studiepoäng). Tretton är klasslärare med teknisk slöjd eller textilslöjd som kort biämne (25 studiepoäng). Nio av respondenterna är klasslärare med teknisk slöjd eller textilslöjd som långt biämne (60 studiepoäng). Två är ämneslärare i textilslöjd och 1 är ämneslärare i teknisk slöjd. En av respondenterna besvarar frågan skriftligen med att hen är Laudator i slöjdpedagogik, vilket motsvarar lika mycket ämnesstudier som ämneslärarna har. En av respondenterna framhåller också skriftligen att hen utöver sin slöjdpedagogiska utbildning är specialklasslärare. Slutligen har 32 av de 45 respondenterna inte avlagt studier i utomhus- eller friluftspedagogik medan resten; 13 har avlagt sådana studier.

## 6.5 Analys av datainsamlingen

Vid analys av insamlat data har kvantitativa och kvalitativa data skiljts åt och analyserats på olika sätt och sedan lagts samman för att tillsammans svara på forskningsfrågorna. Kvantitativa

data presenteras i form av diagram och beskrivande text och representerar de fasta frågorna i enkäten. Svaren på de fasta frågorna har omvandlats till siffror i ett datorprogram och analyserats som kvalitativa variabler, det vill säga nominal- och ordinalvariabler. Kvalitativa variabler används för att kategorisera och visar på antal eller proportion för kategorierna. För att visa på fördelningen i respondenternas svar används i denna avhandling främst stapeldiagram, vilka fungerar bra för att visa på hur koncentrerade eller spridda data är. (Eliasson, 2018.)

Kvalitativa data representerar de öppna frågorna i enkäten där respondenterna ombeds ge praktiska och konkreta exempel på varför de (inte) tillämpar utomhuspedagogik i olika delar av en slöjdprocess. De fritt formulerade svaren delas först in i jakande och nekande och därefter analyseras svaren enligt principerna för meningskodning. Meningskodning innebär att man sammankopplar ett eller flera nyckelord till ett stycke, i detta fall till endera jakande eller nekande på frågan om en viss del av slöjdprocessen undervisats genom utomhuspedagogik. (Kvale & Brinkmann, 2009.) Som tidigare förklarats används i denna studie kvalitativa data för att stödja och förklara kvantitativa data enligt principen för integrerad design inom flermetodsforskning.

## 6.6 Reliabilitet, validitet och etik

Målsättning för en undersökning är att informationen är så pålitlig som möjligt, vilket baseras på hur mätningarna är utförda och hur noggrant bearbetningen av data gjorts. En undersökning har hög reliabilitet då samma undersökning skulle få ungefär samma resultat vid en annan tidpunkt, vilket betyder att man kan stärka reliabiliteten genom att låta en annan forskare utföra samma undersökning vid samma eller annan tidpunkt. Från forskarens sida är det viktigt att vara noga med att inga felinmatningar sker vid bland annat analys av datamaterial. (Holme & Solvang, 1997.)

För att uppnå så hög reliabilitet som möjligt är undersökningen beroende av hög validitet. Informationen i undersökningen är valid om det som forskningen ämnar undersöka verkligen mäts i frågeställningen och datainsamlingen. Validiteten stärks genom att först göra en pilotundersökning för att testa och kontrollera att frågeformuläret mäter det som det förväntas mäta. (Holme & Solvang, 1997.)

För att få svar på det man undersöker är det viktigt, speciellt vid datainsamling med hjälp av enkät, att uttrycka sig språkmässigt klart och simpelt eftersom man inte kan förklara en fråga ytterligare eller ställa om frågan, vilket man till exempel har möjlighet att göra under en intervju. Ett tydligt och gott språk skall vara vardagligt, det vill säga man bör undersöka en sak per fråga, undvika fackliga uttryck och undvika negationer samt ledande frågor. Även enkätens upplägg och struktur är viktig eftersom den kan höja eller sänka respondentens motivation, vilket kan leda till nedsatt uppmärksamhet vid läsningen eller svarandet av en fråga. (Eliasson, 2018.)

God etik för all undersökning baseras på att löften strikt följs, bland annat löften om anonymitet. Respondenterna skall själva få avgöra om de deltar i undersökningen, utan att luras till något. God etik handlar om respekt för medmänniskor och skydda både psykisk och fysisk integritet för var och en av de som bidrar med information. (Holme & Solvang, 1997.)

## 7 Resultatredovisning

I det här kapitlet görs en resultatredovisning. Resultatredovisningen är uppdelad i tre olika avsnitt. Först presenteras resultaten av den första forskningsfrågan; I vilken omfattning tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland? därefter den andra forskningsfrågan; Vilka faktorer inverkar på lärarnas benägenhet att (inte) tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen? och slutligen den tredje; På vilket sätt tillämpas utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland? Varje avsnitt är strukturerat så att respondenternas svar först anges i textform och sedan följer en figur som åskådliggör och förtydligar resultaten.

### 7.1 Den omfattning som utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland

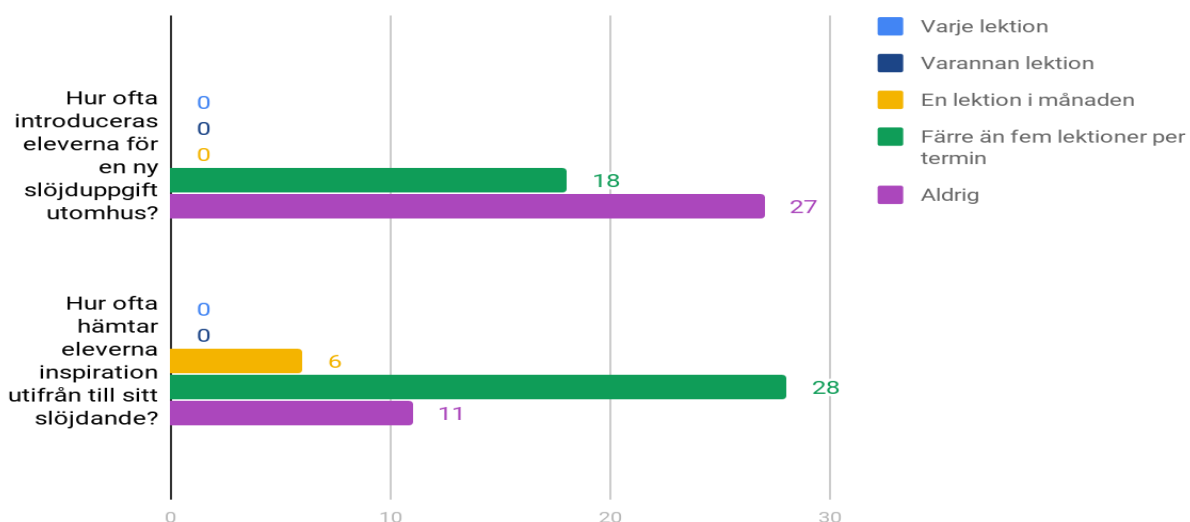
I det här avsnittet redogörs för i vilken omfattning utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland. Fokus ligger på miljön, slöjdprocessen och helhetsskapande undervisning.

De tre första frågorna i enkäten behandlar miljön som slöjdundervisningen i. Första frågan lyder: Hur ofta hålls slöjdundervisningen utanför slöjdsalen/skolbyggnaden? De flesta; 25 av 45 respondenter (55,6%) svarar färre än fem lektioner per termin. Nitton (42,2%) väljer svarsalternativet aldrig. En av respondenterna svarar en lektion i månaden. Vidare besöker 30 av 45 respondenter (66,7%) aldrig museum eller utställningar med sina elever, medan 15 (33,3%) har valt svarsalternativet färre än fem lektioner per termin. Elva av respondenterna (24,4%) besöker företag med sina elever färre än fem lektioner per termin och 34 (75,6%) besöker aldrig företag. Det är ingen av respondenterna som besvarar någon av de tre nämnda frågorna med svarsalternativen varje lektion eller varannan lektion. (Se Figur 8).



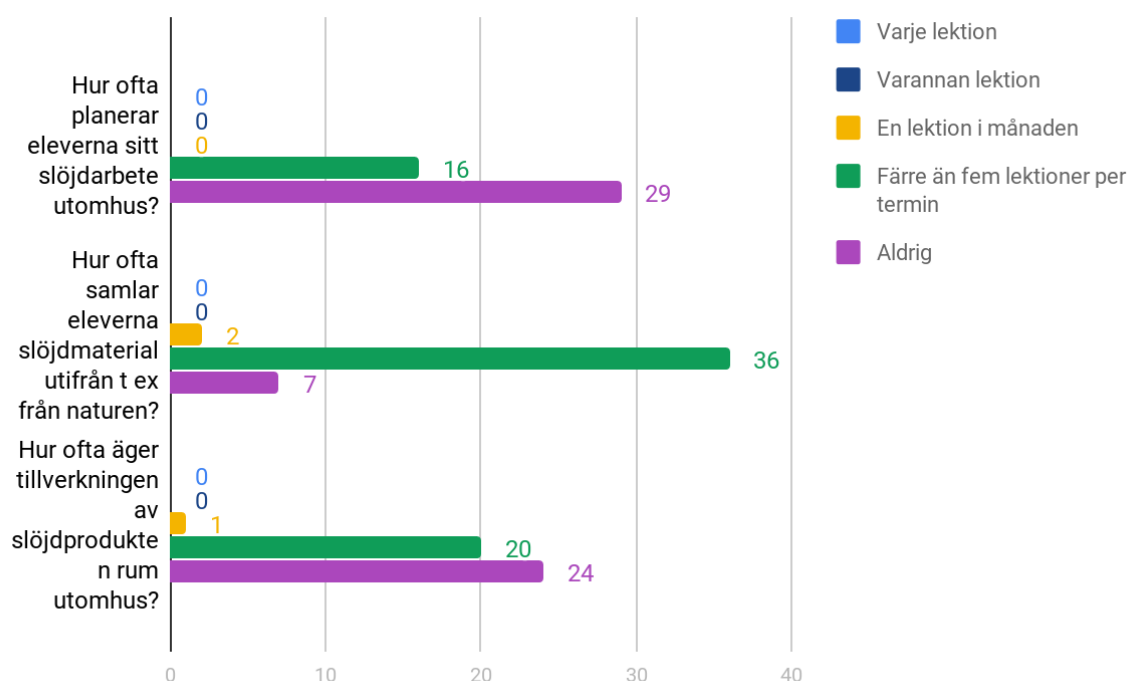
Figur 8. Miljön som slöjdundervisningen sker i.

De åtta följande frågorna i enkäten gäller slöjdprocessen och hur ofta olika delar av slöjdprocessen tillämpas utomhus. De två första frågorna gäller innovations- och idéfasen av slöjdprocessen. Bland respondenterna är det 27 (60%) som aldrig introducerar en ny uppgift utomhus, medan 18 (40%) gör det färre än fem lektioner per termin. Elva av respondenterna (24,4%) svarar att eleverna aldrig hämtar inspiration till sitt slöjdande utifrån, medan 28 (62,2%) väljer svarsalternativet färre än fem lektioner per termin och 6 (13,3%) svarar en lektion i månaden. Ingen av respondenterna använder sig av utomhuspedagogik i innovationsfasen av slöjdprocessen varje lektion eller varannan lektion. (Se figur 9).



Figur 9. Innovations- och idéfasen

Nästa fråga i enkäten relateras till planeringsfasen av slöjdprocessen. Sexton av 45 respondenter (35,6%) svarar att eleverna planerar sitt slöjdande utomhus färre än fem lektioner per termin, medan 29 respondenter (64,4%) väljer svarsalternativet aldrig. Nästa fråga relateras till prövningsfasen av slöjdprocessen. Det är två respondenter som väljer svarsalternativet en lektion i månaden, 36 (80%) svarar att eleverna samlar slöjdmaterial utifrån färre än fem lektioner per termin, medan 7 respondenter väljer svarsalternativet aldrig. Följande fråga relateras till tillverkningsfasen av slöjdprocessen. Bland respondenterna finns en som väljer svarsalternativet en gång i månaden medan 20 respondenter (44,4%) svarar att tillverkningen äger rum utomhus färre än fem lektioner per termin och 24 respondenter (53,3%) väljer svarsalternativet aldrig. Ingen av respondenterna är utomhus i planerings-, prövnings- eller tillverkningsfasen av slöjdprocessen så ofta som varje lektion eller varannan lektion. (Se figur 10).



Figur 10. Planerings-, prövnings- och tillverkningsfasen.

Följande tre frågor i enkäten relateras till dokumentations- och bedömningsfasen av slöjdprocessen. Bland respondenterna svarar 16 (35,5%) att presentationer och utställningar äger rum utomhus färre än fem lektioner per termin, medan 29 respondenter (64,4%) väljer svarsalternativet aldrig. Åtta av respondenterna (17,8%) håller självutvärderingen och kamratbedömningen utomhus färre än fem lektioner per termin medan 37 (82,2%) aldrig gör det. Nio av 45 respondenter (20%) låter sina elever dokumentera slöjdprocessen utomhus,

medan 36 (80%) aldrig håller dokumentationen utomhus. Ingen av respondenterna är utomhus dokumentations- och bedömningsfasen av slöjdprocessen så ofta som varje lektion eller varannan lektion eller en lektion i månaden. (Se figur 11).



Figur 11. Dokumentations- och bedömningsfasen.

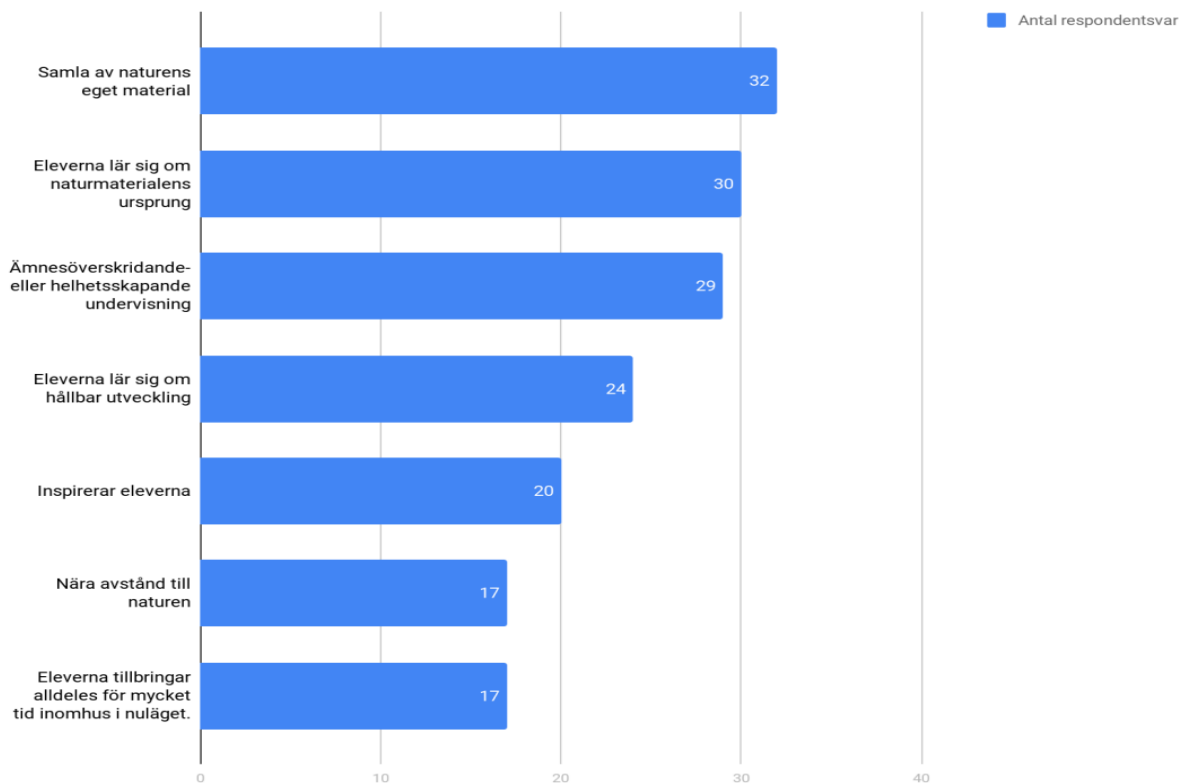
Sista frågan i enkäten som relaterar till första forskningsfrågan handlar om helhetsskapande undervisning utomhus. Frågan lyder: Hur ofta kombineras slöjdande med annan undervisning utomhus (helhetsskapande)? Bland respondenterna väljer 17 (37,8%) svarsalternativet aldrig och 28 av 45 (62,2%) väljer alternativet färre än fem lektioner per termin. Ingen av respondenterna använder sig av helhetsskapande undervisning utomhus varje lektion, varannan lektion eller en lektion i månaden.

Slutligen kan konstateras att ingen del av slöjdprocessen utförs så ofta som varje lektion eller varannan lektion utomhus i Svenskfinland. Majoriteten (över 65%) av lärarna i Svenskfinland besöker inte heller utställningar, muséer eller företag med sina elever. Helhetsskapande undervisning i form av en kombination av slöjd utomhus och andra läroämnen tillämpas relativt fåtal gånger under ett läsår. Den del av slöjdprocessen som tillämpas minst utomhus är dokumentations- och bedömningsfasen. Prövningsfasen är den del av slöjdprocessen som tillämpas i störst grad utomhus i Svenskfinland.

## 7.2 Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa eller inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen

I det här avsnittet presenteras först de faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i årskurserna 3–6 (se figurerna 12 och 13) och senare presenteras det som inverkar på lärarnas benägenhet att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen (se figur 14).

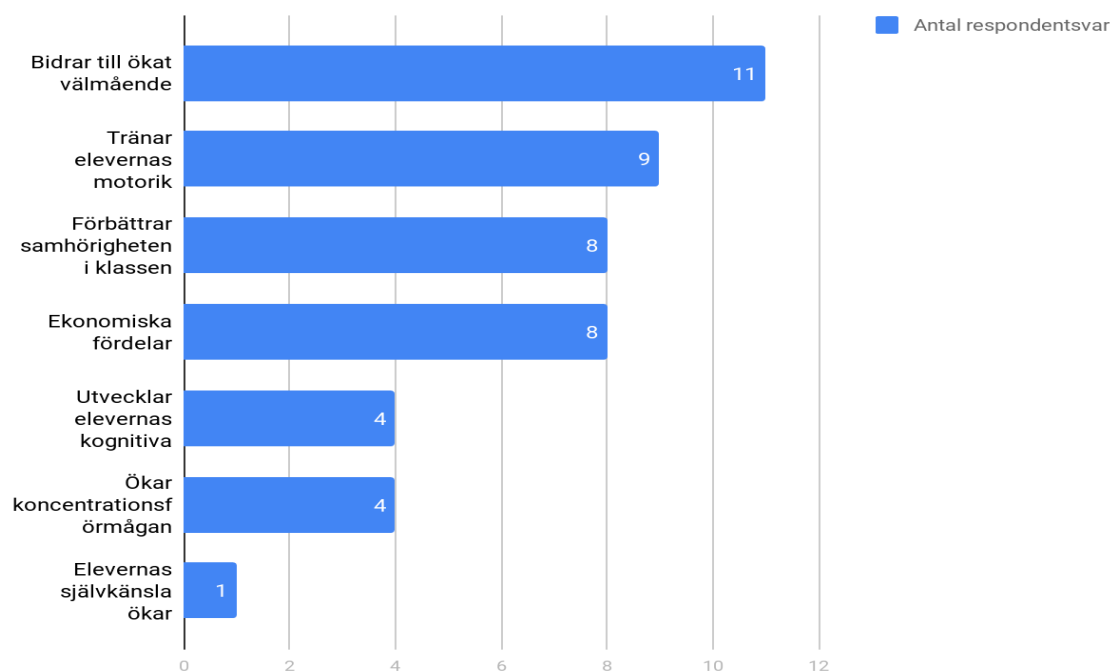
Den faktor som inverkar mest på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen är möjligheten att samla material från naturen. Att eleverna lär sig om naturmaterialens ursprung och hållbar utveckling, samt att det lätt går att göra ämnesöverskridande och som helhetsskapande undervisning var andra faktorer som till hög grad inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Lite mindre än hälften av respondenterna anser att naturen inspirerar eleverna. Lärarnas (skolornas) nära avstånd till naturen, det faktum att elever tillbringar så stor del av sitt liv inomhus och att vistelse utomhus påverkar elevernas välmående inverkar också till stor del. (Se figur 12).



Figur 12. Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen.



Färre än 20% av respondenterna påverkas av faktorer som att samhörigheten i klassen ökar, att det är ekonomiskt lönsamt och att elevernas motorik utvecklas då det kommer till benägenheten att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Faktorer som att utomhuspedagogik i slöjdundervisningen kunde öka elevernas koncentrationsförmåga och kognitiva förmåga eller stärka deras självkänsla inverkade på mindre än 1% i det här fallet. (Se figur 13).

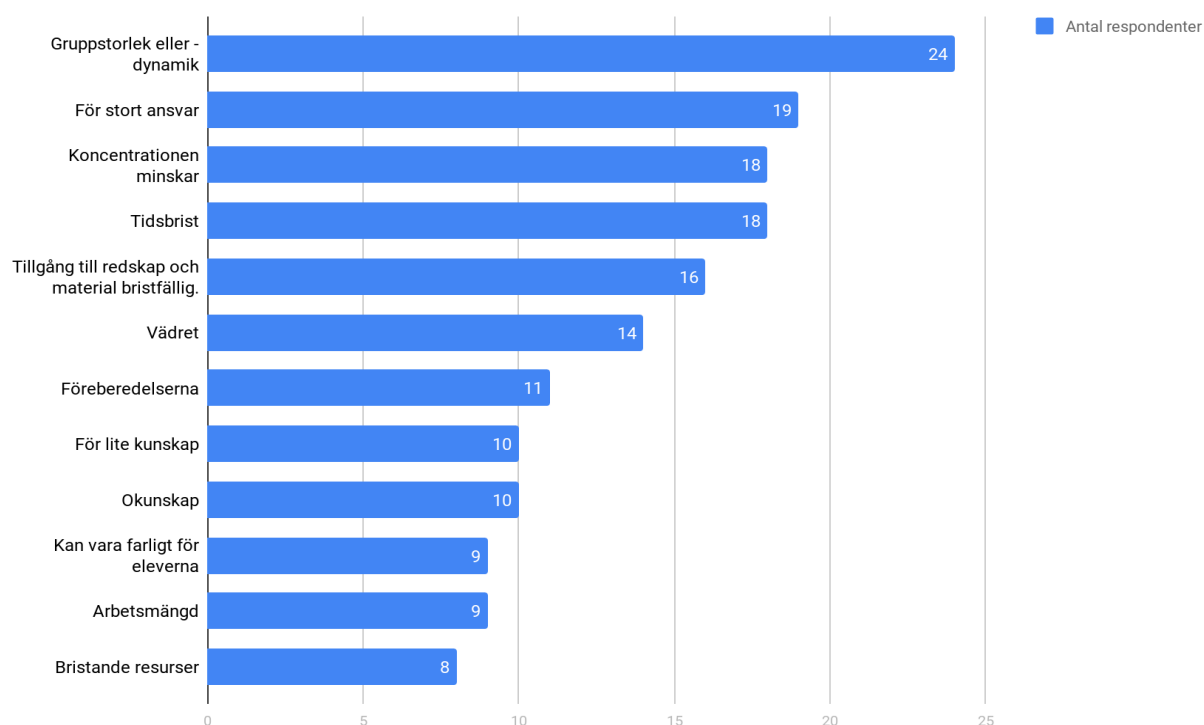


Figur 13. Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen.

Den faktor som inverkade mest på lärarnas benägenhet att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen var gruppstorleken och -dynamiken. Vidare anser 40% eller fler att faktorer som för stort ansvar på läraren, att elevernas koncentrationsförmåga minskar och att tiden inte räcker till inverkar på benägenheten att inte gå ut med eleverna på slöjd. Över 20% av lärarna anser att tillgången till redskap och material blir bristfällig utomhus, att vädret påverkar och att det tar för länge att förbereda. Okunskap eller för lite kunskap inverkar också i stor grad på varför lärarna inte tillämpar utomhuspedagogik i slöjdundervisningen, en av respondenterna skriver så här: "Jag vet inte vilken skog jag kan ta material ur..." (Se figur 14).

Mindre än 20% av lärarna anser att de inte tillämpar slöjdundervisning utomhus på grund av att det kan vara farligt för eleverna och för att arbetsmängden ökar. Skolans bristande resurser inverkar på över 17% av lärarna, en lärare skriver så här: “Vi ska snart få en ny skola och är i andra lokaler för tillfället och har inte möjlighet att hålla undervisningen utomhus!” (Se figur 14).

Bland respondenternas fritt formulerade svar nämns faktorer som att det är stressigt att uppnå läroplansmålen och därför väljer läraren att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. En av respondenterna tycker även att det kan inverka ifall man är ny på en skola: “Som ny lärare följde jag den strukturen/planeringen/traditionen som varit i skolan flera år, fanns inte mycket spelrum att göra uppgifter som passade utomhus!”.



*Figur 14.* Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att möjligheten att samla naturmaterial och att lära eleverna om materialens ursprung är faktorer som till största del gör att lärarna väljer att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. De faktorer som till största del å andra sidan inverkar på lärarnas benägenhet att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen är gruppstorleken och-dynamiken, det stora ansvar man har som lärare och att det påverkar elevernas koncentrationsförmåga negativt.

## 7.3 Hur utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland

Här redogörs för på vilket sätt utomhuspedagogik i slöjdundervisningen tillämpas i årskurserna 3–6 i Svenskfinland. Resultaten redogörs för i enlighet med slöjdprocessens faser och slutligen redogörs det för hur helhetsskapande undervisning tillämpas genom utomhuspedagogik i slöjdundervisningen.

Bland lärarna har 13 av 45 (28,9%) använt sig av utomhuspedagogik i innovations- och idéfasen av slöjdprocessen. Dessa lärare lyfter fram faktorer som att naturen inspirerar bland annat genom sin färgpalett. Besök hos företag och museer ger eleverna möjlighet att inspireras av material och modeller eller föremål. Lärarna lyfter även fram möjligheten att be eleverna att inspireras medan de tar sig till och från skolan och att eleverna kan gå ut på gården och söka inspiration när de “fastnat” i sin planering. Bland de 34 som inte använt sig av utomhuspedagogik i innovations- och idéfasen framkommer svar som att man inte tänkt tanken, att man har fastnat i gamla hjulspår eller att man helt enkelt inte sett något behov av att låta eleverna gå ut.

Uteundervisning i planeringsfasen har använts av 10 av de 45 respondenterna. Lärarna lyfter fram faktorer som att naturens färger inspirerar och att man i naturen kan hitta former, modeller och material till sitt slöjdande, till exempel löv. En av lärarna skriver “Vi har utgått från kommunala läroplanen och bestämt uppgift. Därefter har vi gjort vårt studiebesök och ibland har eleven ändrat sig i sin planering då hen sett andra färgalternativ”. De lärare som inte använt sig av utomhuspedagogik i planeringsfasen motiverar sitt val med att de inte sett något behov, att de inte tänkt tanken eller att deras slöjdprojekt inte haft någon koppling till naturen och därför har läraren inte sett någon mening med att gå ut.

Tillverkningsfasen har genomförts utomhus av 20 av respondenterna. Respondenternas elever har bland annat gjort fågelholkar, videpipor, barkbåtar, vävt bonader, byggt miljöer, täljt, skapat naturkonst och garnbombat utomhus. En av respondenterna formulerar sig så här: “Vi sitter ute i solen och virkar, stickar, syr, broderar. Så där som förr i världen. Garnbombat rostiga rör på skolgården.” Bland de som inte tillämpat tillverkningsfasen utomhus finns kommentarer som “Tyvärr för att hålla det enklare. Tidsbrist för planering.”, de har inte tänkt tanken och att

de undervisar en sån del av slöjden som de anser att man inte kan utföra utomhus: "Jag har oftast haft symaskinsdelen med den klass jag undervisat."

Det är 9 respondenter som svarat att de någon gång genomfört dokumentations- och bedömningsfasen utomhus. De säger att de har jämfört de slutgiltiga produkterna med planeringen, fotograferat sina produkter och utvärderat produkterna utomhus. De som inte gått ut under dokumentations- och bedömningsfasen motiverar sina svar med att vädret inte tillåtit det och att det blir svårt för eleverna att koncentrera sig: "Jag har ärligt talat inte ens kommit på tanken att gå ut då alla ska koncentrera sig på utvärdering eftersom det finns så mycket annat som "stjäl" elevernas uppmärksamhet då."

Mer än hälften (25) av respondenterna säger att de skapat helhetsskapande undervisning genom att kombinera slöjdundervisning med andra ämnen utomhus. De ämnen som de kombinerat med slöjd utomhus är matematik, modersmål, finska, gymnastik och omgivningslära. Det framkommer också att respondenterna har haft helhetsskapande undervisning utomhus under temadagar och lägerskolor. Eleverna har också fått tillverka föremål till olika evenemang utomhus: "Banderoller för utevårfest." Det är bara en av respondenterna som valt att svara varför hen inte använder sig av helhetsskapande undervisning utomhus och hen har svarat att: "Jag har åk 3–6 endast i slöjd och har inte haft möjlighet att kombinera med andra ämnen".

Sammanfattningsvis kan konstateras att den del av slöjdprocessen som tillämpas utomhus av flest lärare i Svenskfinland är tillverkningsfasen. Dokumentations- och bedömningsfasen tillämpas av färst lärare utomhus. Majoriteten av respondenterna har tillämpat helhetsskapande undervisning med slöjd som det ena ämnet utomhus i sin undervisning.

## 8 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet utgående från studiens syfte, forskningsfrågor och teori i relation till tidigare forskning. Efter resultatdiskussion följer en metoddiskussion om metodvalet för undersökningen, val av respondenter, insamlings- och analysmetod samt diskussion om reliabilitet och validitet. Slutligen följer en avslutande diskussion innehållande avhandlingens slutsatser och förslag till fortsatt forskning.

### 8.1 Resultatdiskussion

#### **8.1.1 Den omfattning som utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland samt tillämpningsmetoderna**

Först vill vi framhålla att det enbart är 45 lärare som svarat på enkäten. Enkäten sändes ut till 153 rektorer och man kan tänka sig att det i varje skola i praktiken finns åtminstone två lärare som undervisar slöjd i årskurserna 3–6, vilket gör att vi är väl medvetna om att undersökningens reliabilitet inte är den högsta möjliga. Det är svårt att dra slutsatser som helt överensstämmer med hur läget är i Svenskfinland då det är så få respondenter. Dock kan man kanske fundera om det ändå säger en del om hur lärare i Svenskfinland förhåller sig till utomhuspedagogik i slöjdundervisningen, då de väljer att inte svara på en enkät om det specifika fenomenet. Vi tycker därmed att undersökningen är relevant, för den visar att intresset för utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland är relativt låg. Eftersom slöjddämnet ofta saknar läromedel påverkas ämnet i hög grad av lärarens undervisningssätt och personlighet. Avsaknaden av läromedel ger läraren större frihet att ordna undervisningen på sitt eget sätt. (Porko-Hudd, Sjögren & Sunngren, 2015.) Med tanke hur tydligt det framkommer i Glgu 2014 att utomhuspedagogik är en viktig del av slöjdundervisningen: “Utöver skolans utrymmen och skolgården ska naturen och den byggda miljön användas i undervisningen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29), tycker vi naturligtvis att resultatet av undersökningen är tråkigt och samtidigt skrämmande. Uppfylls verkligen läroplanens mål angående lärmiljö i slöjd runtom i Svenskfinland?

Skolans gård och den närliggande naturen är viktiga delar av skolans lärmiljö. De närliggande områdena kan till exempel vara naturområden och parker som erbjuder möjligheter till upplevelse- och erfarenhetsbaserad inlärning. (Manninen & Nykänen, 2007.) Ingen av respondenterna är utomhus med sina elever i slöjden så ofta som varje eller varannan lektion.

Tjugofem av respondenterna uppger att de är utanför skolbyggnaden färre än fem lektioner per termin och 19 uppger att slöjdundervisningen aldrig sker utanför skolbyggnaden.

Mer än hälften uppger att de aldrig besöker museum eller företag. Detta väcker frågor med tanke på att det i Glgu 2014 står att målet för lärmiljöerna och arbetssätten i slöjd är att: “Eleverna får kunskap om den nationella kulturen och det nationella kulturarvet virtuellt och genom att besöka museer, utställningar och bibliotek. Besök på utställningar och företag används för att stödja och förstärka lärandet “(Utbildningsstyrelsen, 2014, s.147). Frågorna som väcks med tanke på att mer än hälften uppger att de inte besöker företag och utställningar är om läroplansmålen faktiskt uppfylls och ifall det möjligen är ett mål som är omöjligt för vissa skolor att uppfylla. Sandberg (2008) skriver att platsen i sig och den omgivande miljön för lärandet är ett viktigt redskap som kan levandegöra läroplanens intentioner. Man kan kanske argumentera för att man inte har besökt ett museum eller ett företag just under slöjdlektionerna, men att man under andra lektioner gjort det och att man kan eller kunde ha använt sig av den insamlade kunskapen under slöjdlektionerna också samtidigt skapat helhetsskapande undervisning.

Människan har idag, i jämförelse med innan teknologins era, ett större behov att komma ut i naturen (Lundegård m.fl., 2004). Slöjdundervisningen har varit i ständig utveckling för att passa de rådande samhällsnormerna och möta eventuell kritik mot ämnets existens. (Nygren-Landgårds, 2003). I Glgu 2014 står det att man ska använda sig av lärmiljöer som stödjer lärandet och naturen är en av de lärmiljöer som nämns i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Som tidigare nämnts är ingen av respondenterna utomhus med sina elever så ofta som varje eller varannan lektion, vilket innebär att ingen av slöjdprocessens delar heller utförs så ofta utomhus. Vi hävdar att man kan tillämpa utomhuspedagogik i samtliga faser av slöjdprocessen vilket också resultatet av undersökningen visar. Det är viktigt att eleverna får lära sig med utgångspunkt i verkliga fenomen annars skaffar de sig en bristfällig förståelse (Forssell, 2018). Det som resultaten dock visar är att utomhuspedagogik i slöjdundervisningen sker relativt sällan i grundskolorna i Svenskfinland trots att forskning visar att det genom en kombination av utomhuspedagogik och traditionell undervisning sker en inlärningsprocess med många olika moment som säkerligen stimulerar eleverna. (Dahlgren m.fl., 2007.)

Den del av slöjdprocessen som sker utomhus flest gånger i Svenskfinland är Innovations-och idéfasen där 6 av respondenterna anger att de genomför den fasen utomhus en lektion i

månaden och 28 uppger att det sker färre än fem lektioner per termin. Detta resultat tror vi kommer sig av att man i naturen lätt hittar inspiration i form av färger och mönster. Rummet med oändliga väggar utgör inte bara en plats för lärande utan erbjuder också innehållsmässiga strukturer i form av natur- och kulturspår, former, färger, dofter, smaker och sinnliga erfarenheter. (Sandberg, 2008). Redan Aristoteles menade att människan lär sig genom praktiska erfarenheter av verkligheten och genom att använda sina sinnen (Dahlgren m.fl., 2007.) Den fas av slöjdprocessen som flest lärare (20 stycken) har tillämpat utomhus är tillverkningsfasen. (Detta diskuteras närmare i avsnitt 8.1.3 Hur utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland.)

Dokumentations- och bedömningsfasen sker minst antal gånger utomhus där mellan 29–37 av respondenterna uppger att de aldrig arrangerar presentationer, självutvärdering, kamratrespons eller dokumentering utomhus. Stensson (2008) skriver att man som lärare bör fundera *när* det är mest lämpligt att vara på en speciell plats för att på bästa möjliga sätt kunna undervisa det stoff som man ämnar undervisa. Man ska alltså fundera på när det lämpar sig bäst att vara utomhus respektive inomhus. Forskning visar dock att elever som vanligen har svårt att fungera i en formell lärandesituation kan ibland utnyttja sina förmågor bättre utomhus, eftersom kraven på det precisa inte är lika uttalade. Att kraven inte är likadana utomhus innebär inte att eleverna lär sig mindre, utan snarare att lärandet blir individuellt anpassat till vars och ens förutsättningar. (Brodin, 2011.)

I medeltal väljer 13 av 45 (29%) lärare att vara utomhus i någon del av slöjdprocessen. Trots att 29% inte är så väldigt många är det fler än vad vi förutspådde innan vi utförde vår undersökning. Våra förhandsuppfattningar berodde på våra egna erfarenheter av skolslöjden då vi själva gick i grundskolan och nu då vi har varit i arbetslivet. Korpilahkela (2010) har i sin magisteravhandling undersökt lärares syn på möjligheten att bedriva slöjdundervisning utomhus. I studien framkommer det att största delen av lärarna (14/25) ser på möjligheterna för att slöjda utomhus som goda medan resten ansåg att möjligheterna var begränsade eller dåliga. Orsakerna till att lärarna väljer att skapa förutsättningar för att genomföra slöjdprocessen så pass sällan utomhus diskuteras i avsnitt 8.1.2 Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa eller inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland.

### **8.1.2 Faktorer som inverkar på lärarnas benägenhet att tillämpa eller inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Svenskfinland**

Petersson m.fl. (2011) menar att det i utomhuspedagogik i slöjdundervisning finns goda möjligheter att samla material från skog och mark. Bland de faktorer som inverkar på att lärarna väljer att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen var möjligheten att samla naturmaterial den faktor som inverkade mest på lärarna. Enligt den rådande läroplanen ska eleverna ges möjlighet att bekanta sig med olika material, till exempel träslag men också med olika materials böjlighet och fasthet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det finns enligt 8 av lärarna ekonomiska fördelar med att vara utomhus under slöjdlektionerna, vilket kan tolkas som att det finns gratis material att få från naturen. Att samtidigt kunna undervisa om naturmaterialens ursprung anser också lärarna vara en faktor som bidrar till att de väljer att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Korpiahkola (2010) kom också fram till att lärarna tycker det är positivt att eleverna lär sig se kopplingen mellan material och skog i utomhuspedagogiken.

I Korpiahkolas (2010) studie ansåg lärarna att bland annat kort avstånd till skog och grönområden bidrar till att de väljer att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Bland lärarna anser 17 av 45 att närheten till naturen är en viktig faktor för varför de väljer att slöjda utomhus med eleverna. Resursbrist är den faktor som flest av lärarna valde då det kommer till varför de väljer att inte tillämpa uteundervisning i slöjden. Däremot anser 16 av lärarna att tillgången till redskap och material är bristfällig om de undervisar slöjd utomhus. Det kan tolkas som att lärarna anser att det är jobbigt att ta med sig olika typer av verktyg för att kunna genomföra slöjdandet utomhus, men att det även är svårt att hitta natur att vara i. Det framkommer dock av enkäten att det bara är en av lärarna som undervisar i en skola med storstadsmiljö och resten undervisar i skolor med nära tillgång till naturen. De lärare som ansåg att möjligheterna var dåliga eller bristfälliga i Korpiahkolas (2010) studie lyfte fram orsaker som att skolgården var sliten och att naturmaterial i så fall måste skaffas från andra ställen. En av lärarna i den här studien kommenterar så här: "Vi ska snart få en ny skola och är i andra lokaler för tillfället och har inte möjlighet att hålla undervisningen utomhus".

En av lärarna kommenterar så här: "Jag vet inte vilken skog jag kan ta material ur". Svarsalternativen okunskap eller brist på kunskap har i enkäten valts av 20 (10+10) respondenter som en orsak till varför de väljer att inte tillämpa slöjdundervisningen utomhus.



I Korphalkolas (2010) studie liksom i denna studie framkom det att några respondenter aldrig tänkt tanken på att genomföra vissa delar av slöjdprocessen utomhus. Vidare framkom det i Korphalkolas studie att lärarna känner behov av fortbildning i utomhuspedagogik. Bland respondenterna har 13 stycken avlagt studier i friluft- eller utomhuspedagogik.

Petersson m.fl. (2011) framhåller att förutom att man i skogen kan hitta material också kan finna inspiration för till exempel formgivning och färgsättning. I Glgu betonas att eleverna ska kunna ta inspiration från naturen, olika strukturer, byggnader och föremål (Utbildningsstyrelsen, 2014). Tjugo av 45 lärare anser att det väljer att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen för att det inspirerar eleverna. I Korphalkolas (2010) studie framhåller lärarna att möjlighet till inspiration och att vistelse utomhus bidrar till välmående. Bland lärarna i denna studie var det enbart 11 som ansåg att bidragandet till elevernas välmående var en viktig faktor. Bland lärarna var det 17 stycken som ansåg att eleverna idag vistas alldeles för mycket inomhus och att de därför anser det motiverat att flytta slöjdundervisningen utomhus. Också i Korphalkolas (2010) studie framkommer det att lärarna anser det vara viktigt att eleverna får komma ut och uppleva naturen och använda alla sina sinnen.

Den största orsaken till att lärarna väljer att inte gå ut med eleverna under slöjdlektionerna är på grund av gruppstorleken eller -dynamiken. Många av lärarna (19) anser även att det blir för stort ansvar för dem och 9 anser att det kan vara farligt för eleverna. I Korphalkolas (2010) studie framkom det att de lärare som ställer sig negativa till slöjdundervisning utomhus känner att det är osäkert att röra sig ute med en stor grupp och att det är en fråga om säkerhet, trafik och ansvar. En bidragande orsak till att lärarna känner att det blir för stort ansvar kan vara att de känner att elevernas koncentrationsförmåga minskar utomhus, vilket 18 respondenter har svarat som en faktor som inverkar på att de väljer att inte tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Det framkom även i Korphalkolas (2010) studie att lärarna upplever att det i naturen finns mycket som distraherar eleverna. Fyra av respondenterna anser dock att utomhusvistelsen under slöjdlektionerna ökar elevernas koncentrationsförmåga. Elever som vanligen har svårt att fungera i en formell lärandesituation kan ibland utnyttja sina förmågor bättre utomhus, eftersom kraven på det precisa inte är lika uttalade. (Brodin, 2011.)

Det är viktigt att lära sig olika tekniker inom slöjden eftersom det tränar koordinationen och ger oss en känsla av att vi kan övervinna svårigheter i vardagen (Sandven, 2002). Den faktor

som minst antal respondenter anser inverkar på deras benägenhet att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen är att det stärker elevernas självkänsla. Bland målen i Glgu 2014 finns att slöjdundervisningen ska utveckla elevernas rumsuppfattning, taktila känsla och förmåga att skapa med händerna, vilket främjar de motoriska färdigheterna, kreativiteten och förmågan att planera (Utbildningsstyrelsen, 2014). Enbart 9 av respondenterna anser att en viktig faktor till att slöjda utomhus är att elevernas motorik utvecklas och 4 anser att det utvecklar eleverna kognitivt. Eleverna lär sig samarbeta genom att slöjda utomhus. (Korpihalkola, 2010.) Bland respondenterna anser 8 att en viktig faktor till att slöjda utomhus är att samhörigheten i klassen ökar. Vidare står det i Glgu 2014 att slöjdens ska ge eleverna upplevelser som ger tillfredsställelse och som stärker självkänslan (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Vidare framhåller 18 av respondenterna tidsbristen som en orsak till varför de inte går ut med eleverna på slöjden. Lärarna i Korpihalkolas (2010) studie säger att det kräver extra förberedelser att slöjda utomhus och att det kan vara krångligt med tanke på vädret och på grund av den långa vintern vi har här i Finland. Nio av lärarna nämner att arbetsmängden ökar och 14 framhåller att vädret inverkar negativt på deras beslut om att hålla undervisningen utomhus.

De som var positivt inställda till utomhuspedagogik i slöjdundervisningen i Korpihalkolas (2010) studie lyfte också fram att uteundervisningen är ämnesövergripande och mycket givande då den är genomtänkt. Lärarna anser att möjligheten att undervisa helhetsskapande är en av de största faktorerna som gör att de tillämpar utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Över hälften av lärarna (25) har någon gång kombinerat slöjd utomhus med andra ämnen och på så vis undervisat helhetsskapande. Då eleverna skapar positiva upplevelser i naturen redan från ung ålder lär de sig uppskatta naturen och samtidigt kan deras vilja att ta vara på vår natur väckas, vilket i sin tur är viktigt för en hållbar livsstil. (Stensson, 2007.) Det framkommer att uppdelningen av olika läroämnen leder till att eleverna tvingas flytta sitt intellektuella fokus och samtidigt ständigt avbryta det som de håller på med och på så sätt aldrig ges möjlighet att tänka färdigt. Denna splittrade undervisning leder till att eleverna aldrig hinner gå på djupet i inläringen och kvantitet vinner över kvalitet; produkten blir viktigare än processen. (Nilsson & Eklund, 2006.) Liksom lärarna i Korpihalkolas (2010) studie framhöll också lärarna här att eleverna lär sig också om hållbar utveckling. Det var 29 av lärarna som valde denna faktor och därmed är det den fjärde viktigaste faktorn till varför lärarna väljer att undervisa slöjd utomhus.

### **8.1.3 Hur utomhuspedagogik tillämpas i slöjdundervisningen i Svenskfinland.**

Målet med undersökningen var att få fram olika typer av arbetssätt som lärare använder sig av i sin utomhusundervisning i slöjd för årskurserna 3–6. De olika arbetssätten ska i sin tur kunna fungera som inspiration för andra lärare i slöjd. Till näst diskuteras de metoder och arbetssätt som lärarna i Svenskfinland valt för att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisningen.

Under innovation- och idéfasen har lärarna låtit eleverna inspireras av naturens färger och former. En av lärarna skriver att hen har besökt olika företag och låtit eleverna inspireras av olika garn och tyger. I utomhuspedagogiken är konkretiseringsnivån hög och elevernas samarbete, nyfikenhet och kreativitet stimuleras samtidigt som deras känslor och upplevelser berikas. (Stensson, 2007.) Vidare skriver en av lärarna att hen brukar be eleverna samla inspiration från naturen när de tar sig till och från skolan. Korpiahkola (2010) skriver att god tillgång till material från naturen gör att möjligheterna ökar för utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Vi tror att det i Finland är lätt att finna inspiration från naturen, med tanke på vår unika och vackra natur, men också på grund av den stora tillgången vi har till orörd natur.

I planeringsfasen har eleverna också fått ta modell från naturen och en lärare skriver att eleverna efter studiebesök har kunnat revidera sin planering. I planeringsfasen har lärarna låtit eleverna samla material utifrån. Som tidigare nämnts i kapitel 8.1.1 blandar flera lärare mellan provnings- och planeringsfasen, genom att de tänker att man under planeringsfasen samlar ihop material. Också under tillverkningsfasen är det en lärare som skriver att de “samlat material”. Vi har valt att utelämna vissa delar av slöjdprocessens faser i den tredje delen av enkäten, just för att vi hade en hypotes om att lärarna och kanske specifikt klasslärarna inte ännu hunnit lära sig alla begrepp gällande slöjdundervisningen som finns i Glgu 2014. En orsak till att de skriver att de samlat material under planerings- eller tillverkningsfasen kan vara att provningsfasen utelämnats i den delen av enkäten där de ombads beskriva med öppna frågor hur de genomfört slöjdundervisning utomhus. En annan del som utelämnats för att inte skapa förvirring är tillämpningsfasen, eftersom den ofta kombineras med andra faser av slöjdprocessen och därför inte är ett tydligt steg i slöjdprocessen.

I tillverkningsfasen beskriver många lärare att eleverna har tillverkat föremål utomhus. En del skriver att de brukar låta eleverna gå ut och brodera, sticka, virka och så vidare. Vissa kunde hävda att det inte är regelrätt utomhuspedagogik om man bara förflyttar sig till en solig plats utomhus, men Glgu 2014 framhåller att utomhuspedagogik i slöjdundervisning är den

undervisning som sker utanför det ordinarie klassrummet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Vidare är den centrala idén för utomhuspedagogik att lära genom att göra eller utföra med sina händer; "learning by doing" eller "hands-on-activities" (Brodin, 2011). Så vi hävdar att det nog är utomhuspedagogik i slöjdundervisningen fast man "bara" tar ut sitt broderi och sätter sig i solen.

Dokumentations- och bedömningsfasen tillämpades som tidigare nämnts minst antal gånger utomhus, vilket vi har svårt att förstå. Bara en av lärarna skriver att de fotograferat sina produkter utomhus. En skriver att de har testat sina produkter utomhus. Ofta tillverkar eleverna praktiska produkter, så vi anser att det finns gott om möjligheter att testa dem utomhus. Eftersom forskning visar att naturen har en positiv inverkan på barns koncentrationssvårigheter (Sjöblom, 2012) och att elever som vanligen har svårt att fungera i en formell lärandesituation ibland kan utnyttja sina förmågor bättre utomhus, eftersom kraven på det precisa inte är lika uttalade (Brodin, 2011) anser vi att det finns stora möjligheter att genomföra dokumentations- och bedömningsfasen utomhus. Att det inte framkom fler förslag på hur utomhuspedagogik tillämpas i dokumentations- och bedömningsfasen beror kanske främst på okunskap eller att man "fastnat i gamla hjulspår" som en lärare uttryckte det.

"I slöjd är utgångspunkten att studera olika övergripande teman på ett heltäckande och naturligt sätt över läroämnegränserna" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 270). Det går inte att på något sätt komma runt den meningen i Glgu 2014, helhetsskapande undervisning ska tillämpas i slöjdundervisningen. Eleverna ska handledas i att tillämpa slöjdprocessen genom att återkoppla till sådant de lärt sig i andra läroämnen och lärmiljöer. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) De ämnen som lärarna kombinerat med slöjd utomhus är matematik, modersmål, finska, gymnastik och omgivningslära för att undervisa helhetsskapande. En av respondenterna skriver att de haft helhetsskapande undervisning genom att kombinera teknisk slöjd och textilslöjd. Eftersom slöjd idag är ett läroämne enligt Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) som inte är uppdelat i olika kategorier (såsom teknisk och textil) framkommer alltså också här att de äldre läroplanerna spelar en stor roll i undervisningen och att alla lärare inte är förtroga med den ikraftvarande läroplanen helt och hållet, som tidigare nämnts och diskuterats.

Resultatet visar att den helhetsskapande undervisningen ofta tillämpas genom temadagar, lägerskolor eller evenemang. Tidigare forskning visar att utomhuspedagogik också ofta kopplas ihop med lägerskolor (Stensson, 2007). Eleverna har till exempel fått tillverka produkter till vårfeiter eller dylikt skriver en lärare. Vi tror att det är lättare för lärare att

undervisa helhetsskapande under lägerskolor och temadagar eftersom det naturligt blir ett kollegialt samarbete under sådana tillfällen. I Finland har lärare internationellt sett väldigt fria tyglar när det kommer till val av undervisningsmetod (Mølstad, 2015). I takt med att undervisningen förväntas bli mera helhetsskapande ökar också den kollegiala och samarbetsinriktade lärarkulturen. Lärarnas autonomi begränsas alltså av att helhetsskapande undervisningsmetoder ofta kräver kollegialt samarbete. (Mølstad, 2015.) Det är bara en av respondenterna som valt att svara varför hen inte använder sig av helhetsskapande undervisning utomhus och hen har svarat att: "Jag har åk 3–6 endast i slöjd och har inte haft möjlighet att kombinera med andra ämnen". En av lärarna skriver så här om helhetsskapande undervisning: "I praktiken är det lättare att visionera än att förverkliga. Det går att genomföra om man har slöjd i samma den egna klassen [sic!] eller jobbar som ämneslärare men med slöjd i annan grupp än egen så kommer tiden för lektionspassen emot.". Helhetsskapande undervisning uppnås ofta genom kollaborativ lärande, i form av till exempel ämnesintegrerade projekt mellan olika årskurser och klasser. Att samarbeta med olika grupper inom och utanför skolan öppnar upp möjligheten till mångsidig analys av omgivningen. (Pöllänen, 2015.) Vi tror absolut att det kan vara svårt att samarbeta och förverkliga helhetsskapande undervisning till en början, men att man genom gott kollegialt samarbete och med en vilja till nytänkande utan tvekan kan undervisa helhetsskapande utomhus i slöjdundervisningen.

## 8.2 Metoddiskussion

För att undersöka lärares förhållningssätt till slöjdundervisning utomhus och helhetsskapande undervisning i samband med slöjdundervisning utomhus gjordes en flermetodsforskning för att täcka olika infallsvinklar och för att ge ett bredare och rikare resultat. Eftersom målet var att undersöka omfattningen av slöjdundervisning utomhus, det vill säga hur ofta lärare genomför olika delar av slöjdprocessen genom utomhuspedagogik, vad lärare anser vara det mest positiva respektive negativa med slöjdundervisning utomhus och vilka delar av en slöjdprocess lärare undervisar utomhus, tog undersökningen en mera kvantitativ inriktning än kvalitativ, vilket är ovanligare inom pedagogisk forskning. För att få en djupare förståelse för kvantitativa data valdes även en kvalitativ forskningsstrategi, där respondenterna vid datainsamlingen ombeds förklara varför de slöjdar utomhus och ge exempel på vad de gör i praktiken, vilket gör forskningen till en flermetodsforskning. Bryman och Bell (2017) menar att flermetodsforskning blivit allt vanligare och utgör 24% av forskning inom pedagogik. Inom

flermetodsforskning finns olika inriktningar av vilka denna undersökning följt principen för integrerad design. Integrerad design stöder undersökningen eftersom kvantitativa och kvalitativa data samlas in samtidigt och används för att komplettera varandra genom att bidra med olika typer av resultat till forskningsfrågan.

Om forskningen följt enbart den ena eller den andra forskningsstrategin hade avhandlingen sett naturligtvis annorlunda ut. Enbart kvantitativ forskningsstrategi skulle varit svår att använda på grund av den låga svarsprocenten eftersom en kvantitativ forskning förutsätter hög svarsprocent för att kunna generaliseras. Kvantitativ metod kräver statistiska tester som inte hade kunnat genomföras i denna undersökning. Enbart kvalitativ forskningsstrategi hade krävt en ändring i syfte och forskningsfrågor men hade sedan kunnat ge en djupare insikt i hur undervisning i slöjd genom utomhuspedagogik kan praktiseras i verkligheten. Till en början fanns visioner om att intervjua några av respondenterna som tillämpat utomhuspedagogik i slöjdundervisningen men det var inte tidsmässigt och geografiskt möjligt. Holme och Solvang (1997) menar att för att nå en tillfredsställande reliabilitet och validitet så måste undersökning kritiskt granskas och materialet måste noggrant bearbetas. Eftersom vi är två personer som gjort undersökningen och skrivit magisteravhandlingen har vi kunnat kritiskt granska och ifrågasätta samt ge respons åt varandra under arbetets gång.

Metoden för insamling av material för denna undersökning var genom en elektronisk enkät med både fasta och öppna frågor för att få svar på studiens forskningsfrågor. Enkäten delades upp i bakgrundsfrågor och tre delar som genererade svar på vardera forskningsfråga. Efter att respondenternas enkätsvar samlats in kunde konstateras att forskningsfrågorna besvarades genom webbenkäten. Vidare kan konstateras att det i en enkät är omöjligt att be respondenterna berätta mera eller motivera sina svar, vilket hade möjliggjorts genom intervju. Att be respondenterna berätta mera djupgående och att som forskare ha möjlighet att förklara en fråga eller ett begrepp var något som i efterhand konstaterades skulle ha gjort undersökningen mera omfattande.

Eftersom de svenskspråkiga skolorna i Finland endast är drygt 150 till antalet valdes metoden totalundersökning, vilket betyder att inte enbart en liten del av populationen väljs ut utan undersökningen riktas till hela populationen. Att enbart rikta undersökningen till lärare i Svenskfinland som undervisar slöjd i årskurs 3–6 var en begränsning som gjordes baserat på Glgu 2014 eftersom läroämnena i den listas enligt åk 1–2, 3–6, 7–9. För att så många som möjligt ska svara på en enkät gäller det att motivera de möjliga respondenterna genom att

förklara att deras svar är värdefulla och varför undersökningen är viktig. Det gäller också att skapa en enkät som är tilltalande, har lämplig längd och som har ett vardagligt språk som inte är för svårt. Både i enkäten och e-postmeddelandet som skickades ut togs ovanstående detaljerna hänsyn till. Enkät är vanligt vid kvantitativ forskning eftersom svaren kan omvandlas till mätbara resultat och generaliseras på en större grupp av människor. Oturligt nog svarade endast 45 personer på enkäten trots att 153 rektorer ombads vidarebefordra enkäten till samtliga lärare på respektive skola som undervisar slöjd i årskurserna 3–6. Med tanke på den låga svarsprocenten representeras således inte alla lärare i Svenskfinland som undervisar slöjd i årskurserna 3–6, vilket försämrar resultatets generaliserbarhet. De öppna frågorna i enkäten var avsedda att ge en djupare förståelse för de mätbara resultaten, vilket bättre hade kunnat göras om svaren inte varit bara en- eller fåordiga. Svarsprocenten hade eventuellt kunnat bli högre om lärarna kontaktats personligen och inte via rektorn, men det försvårades på grund av den bristfälliga offentliga information som finns angående kontaktuppgifter till lärare i svenska skolor i Finland.

Som tidigare nämnts hade en omformulering av ”slöjdundervisning utomhus” kunnat bidra till högre svarsprocent. Man kan fundera om antalet respondenter som valt att besvara enkäten visar på att lärare i Svenskfinland generellt förhåller sig ointresserade till utomhuspedagogik i slöjdundervisningen, trots de tydliga instruktionerna angående lärmiljö och arbetssätt som Utbildningsstyrelsen (2014) föreskriver. Tidpunkten för när e-postmeddelandet sändes ut kan också ha påverkat svarsprocenten. Enkäten nådde respondenterna sista månaden före skolavslutningen, vilket naturligtvis kan ha påverkat antalet respondenter negativt med tanke på arbetsbördan som många lärare känner inför ett stundande sommarlov.

Slutligen kan konstateras att sista frågan i enkäten (se bilaga 2) besvarades av enbart en person och i efterhand har konstaterats att frågan kunde ha omformulerats, eller blivit ställd tidigare i enkäten för att respondenterna då kanske hade varit mera motiverade att besvara frågan. Det är naturligtvis omöjligt att säga om frågans omformulering eller tidigarelagda plats i enkäten skulle ha lett till fler svar men den kunde också ha gjorts obligatorisk. Sista frågan var samtidigt den mest komplexa frågan i enkäten och på så vis ansågs den passa bäst i slutet av enkäten enligt de instruktioner som följdes angående hur en enkät kan byggas upp. En enkät ska inledas med enklare frågor och fortsätta med mera faktainriktade, komplexa och kontroversiella frågor. Formuleringen av frågan hade kunnat göras annorlunda men skulle nödvändigtvis inte heller gett ett annorlunda svar utan det mest passande hade troligen varit att ställa frågan i en intervju.

### 8.3 Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning

I det här avsnittet diskuteras först relevansen av studien och efter det ges förslag till fortsatt forskning inom temat för studien. Eftersom utomhuspedagogik i slöjdundervisning är ett aktuellt ämne i grundskolan i Svenskfinland i och med Glgu 2014 anser vi att studien och resultat av studien är högaktuellt och relevant. Resultaten visar på brister i tillämpningen av Utbildningsstyrelsens förordningar gällande utomhuspedagogik i slöjd i Svenskfinland och det är viktigt att belysa och väcka uppmärksamhet mot sådan problematik. Förhoppningen är att studien ska kunna användas som en tankeställare för lärare i Svenskfinland och samtidigt som en källa till inspiration och idéer till kommande tillämpning av slöjdundervisning utomhus. Förhoppningen är också att ribban för tillämpningen av utomhuspedagogik i slöjdundervisningen ska sänkas och att fler lärare därmed kommer att flytta undervisningen i slöjd till nya lärmiljöer utanför det ordinarie klassrummet. Den helhetsskapande undervisningen hoppas vi också kommer att tillämpas i större mån i kombination av slöjd med andra läroämnena och speciellt genom utomhuspedagogik, genom att den belysts i denna studie. Vi hoppas främst på att den helhetsskapande undervisningen ska sporra till mer kollegialt samarbete, vilket vi tror kommer spegla framtidens arbetssätt för lärare till hög grad.

För att i större mån kunna ge läsaren tips och idéer angående utomhuspedagogiska arbetssätt i slöjdundervisningen kunde intervjuer utföras med lärare som ofta tillämpar utomhuspedagogik i slöjdundervisningen. Samtidigt kunde en inblick fås i hur lärare personligen resonerar kring temat, vad de anser vara positivt respektive negativt med att tillämpa utomhuspedagogik i slöjdundervisning. Många av lärarna i denna studie framhöll att de saknar kunskap inom ämnet. Hur fortbildningen i slöjd och utomhuspedagogik fungerar i Svenskfinland och vilken typ av fortbildning lärarna känner att de saknar kunde också vara intressant att ta reda på till exempel genom intervjuer eller enkäter.

Den helhetsskapande undervisningen som skapas genom kollegialt samarbete kunde vara intressant att undersöka närmare. Hur upplever lärare i Svenskfinland det kollegiala samarbetet? Som framkom i studien har finländska lärare stor autonomi i jämförelse med andra länder då det kommer till val av arbetssätt och dylikt. Det kunde kanske vara intressant att jämföra hur helhetsskapande undervisning tillämpas i Finland jämfört med något annat land, till exempel Norge som är ett föregångsland då det kommer till utomhuspedagogik. Att jämföra skillnaderna mellan finskspråkiga och svenskspråkiga skolor i Finland angående kollegialt



Forsman Jenny och Östman Sabina

samarbete och utomhuspedagogik i slöjdundervisningen kunde också vara ett intressant tema att forska i.

## Litteraturförteckning

- Arjanne, S., Huldén, P., Leinonen, M., Liimola, A., Lähdesmäki, S. & Pirttilä, I. (2000). *På upptäcksfärd i skogen. Modell för skogs- och träundervisningen*. Hämtad den 3 augusti 2019, från <https://smy.fi/wp-content/uploads/2014/10/Pa-upptacksfard-i-skogen.pdf>
- Bell, J. & Nilsson, B. (2006). *Introduktion till forskningspedagogik* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Borg, K. (2008). Slöjd för flickor och slöjd för gossar. I K. Borg, & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd* (s. 51–64). Stockholm: Lärarförbundet.
- Brodin, J. (2011). Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Socialmedicins tidskrift*. Hämtad den 5 juli 2019, från <http://www.socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/707/581>
- Bryman, A. & Bell, E. (2017). *Företagsekonomiska forskningsmetoder* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2:a uppl.). Los Angeles: SAGE.
- Dahlgren, L., Sjölander, S., Strid, J. & Szczepanski, A. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla. Närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda. Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E., Pramling, I. & Qvarsell, B. (1996). *Inläring och utveckling. Barnet, förskolan och skolan*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Forssell, A. (2018). *Boken om pedagogerna* (7:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Hämtad den

20 juni 2019, från

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/nstep.v1.28464?needAccess=true>

- Gulliksen, M. & Johansson, M. (2008). *Nuläge och framåtblickar. Om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. [Vasa]: NordFo: distribution: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Hasselskog, P. & Johansson, M. (2007). *Slöjd. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Holme, I. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. & Almqvist, I. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan. Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Korpihalkola, D. (2010). *Kan slöjden vara ute? Lärares syn på möjligheten att bedriva slöjdundervisning utomhus*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidslösa pedagogiken* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kröger, T. (2003). *Käsityön verkko-oppimateriaalien moniaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindfors, L. (1991). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmutveckling och kunskapshållning. Sammanfattning av tre studier*. Vasa: Åbo Akademi, institutionen för lärarutbildning, institutionen för pedagogik.
- Lindfors, L. (1995). *Slöjdfostran i kulturkampen. Del 2, En översikt av slöjdpedagogikens utvecklingshistoria i ett finländskt perspektiv*. Vasa: Åbo Akademi.
- Lindfors, L. (1996). Slöjdkompetens och kunskapstradition. *Slöjdforum* 4/96, (s. 29–31).
- Lundegård, I., Wickman, P. & Wohlin, A. (2004). *Utomhuspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Manninen, J. & Nykänen, H. (2007). *Miljöer som stöder lärande. En introduktion till närmiljötänkande*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Metsärinne, M. (2008). Suomen koulukäsityön neljä aikakautta opetussunnitelmien ja teknisen työn oppikirjojen kuvauksena. Kohti monipuolista koulukäsityön tutkimusta ja käytänteitä [Four School Sloyd Periods of Finland by Description of Curriculum and Technical Work Schoolbooks - Towards Multilateral School Sloyd Research and Practice]. *Techne Series. Research in Sloyd Education and Craft Science, A:13/2008*. Rauma: NordFo.

Mølstad, C. (2015). State-based curriculum-making. Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*. Hämtad den 22 juli 2019, från <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2015.1039067?needAccess=true>

Nilsson, J. & Eklund, C. (2006). *Framtidens skola. Ett temaarbete i årskurs sex*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Nordström, S. (2017). *Slöjdverksamhet utomhus. En kvalitativ undersökning om hur det fungerar att slöjda utomhus, vilka utmaningar det finns och vad elever tycker om att slöjda utomhus*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Nygren-Landgårds, C. (2003). *Skolslöjd nu och då - men vad sen?* Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

Palmberg, I. (2003). *Miljöpedagogik. Teori och praktik i miljöundervisning*. Vasa: Åbo Akademi.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Petersson, L., Forss, K., Lindgren, M. & Knutsson, J. (2011). *Slöjden börjar i skogen. Konsten att läsa ett träd*. Stockholm: Hemslöjdens förlag.

Porko-Hudd, M., Sjögren, B. & Sunngren, M. (2015). *Slöjdförfröjd. Didaktiska diskussioner om och idéer för slöjdundervisningens upplägg*. Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärd.

- Pöllänen, S. (2015). *En hel slöjdprocess i den grundläggande utbildningen*. Hämtad den 4 juli 2019, från [https://www.edu.fi/grundlaggande\\_utbildning/slojd/lp2016\\_-\\_stodmaterial\\_i\\_slöjd/en\\_hel\\_slöjdprocess\\_i\\_den\\_grundlaggande\\_utbildningen](https://www.edu.fi/grundlaggande_utbildning/slojd/lp2016_-_stodmaterial_i_slöjd/en_hel_slöjdprocess_i_den_grundlaggande_utbildningen) den 4 juli 2019
- Rylander-Lundström, M. (2017). *Slöjd i en digital skola*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Sandberg, A. (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandven, J. (2002). Sløyden - idealet om et bra liv? *Research in Sloyd education and crafts science Techne Serie, B, 11/2002*, s. 150–165.
- Schantz, M. & Tallberg, A. (1992). *En levande skola. Mot samordnad undervisning*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Sjöblom, P. (2002). *Naturen och jag. En studie av gymnasiestuderandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Åbo: Åbo Akademi.
- Stensson, L. (2007). *Utomhuspedagogik och lägerskola*. Umeå: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Lärarutbildningen, Umeå universitet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademien. (2019). *Svenska Akademiens ordbok*. Hämtad den 26 april 2019, från <https://www.svenskaakademien.se/svenska-spraket/svenska-akademiens-ordbok-saob>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

## Bilagor

### *Bilaga 1. Meddelande via e-post i anknytning till enkäten*

Hej!

Detta e-postmeddelande riktar sig till lärare i Svenskfinland som undervisar slöjd i grundskolans årskurser 3–6. Vi vore tacksamma om du som blivit kontaktad kunde vidarebefordra detta meddelande till de lärare på din skola som undervisar slöjd i årskurserna 3–6., det vill vi säga då? Tack på förhand!

Vi som gör undersökningen heter Jenny Forsman och Sabina Östman. Vi studerar till klasslärare vid Åbo Akademi i Vasa och vi har slöjdvetenskap som långt biämne. Vi skriver vår magisteravhandling vars syfte är att undersöka hur lärare i Svenskfinland förhåller sig till slöjdundervisning utomhus och därför skickar vi ut detta meddelande med länk till enkäten till alla grundskolor i Svenskfinland.

Enkäten tar ca 10–15 minuter att besvara och alla svar behandlas konfidentiellt och anonymt.

Här följer länken till enkäten: <https://forms.gle/M5LMzZXq3xXV5zjE7>

Enkäten stängs 30.06.2019 och vi behöver därför dina svar före det.

Tack för er tid, ert deltagande är mycket viktigt för oss!

Vid frågor tveka inte att ta kontakt till [jenny.forsman@abo.fi](mailto:jenny.forsman@abo.fi) eller [sabina.ostman@abo.fi](mailto:sabina.ostman@abo.fi). Meddela gärna om din kommun/ stad kräver forskningstillstånd innan enkäten kan besvaras!

Ha en fin sommar!

Jenny och Sabina

## *Bilaga 2. Webbenkät*



# Hur bedriver lärare slöjdundervisning utomhus?

Denna enkät riktar sig till alla lärare i Svenskfinland som undervisar slöjd i grundskolans årskurser 3-6. Vi som utför undersökningen heter Jenny Forsman och Sabina Östman och vi studerar till lärare. Detta är en del av vår magisteravhandling i pedagogik. Syftet med studien är att undersöka hur lärare i Svenskfinland förhåller sig till slöjdundervisning utomhus. Med "slöjdundervisning utomhus" syftar vi på all verksamhet som hör till slöjdundervisningen som utförs utanför det ordinarie klassrummet. Det kan t.ex. vara på skolgården, i naturen, på museum eller på utställningar.

Enkäten är indelad i fyra delar varav den första delen består av bakgrundsfrågor och de tre andra gäller slöjdundervisning utomhus.

Ditt svar behandlas konfidentiellt och anonymt. Enkäten tar ca 10-15 minuter att besvara. Vänligen besvara enkäten senast 30.6.2019.

*\*Obligatorisk*

## Bakgrundsfrågor

1. Vad stämmer bäst in på miljön kring din skola? \*

☐ Storstadsmiljö

☐ Stadsmiljö med tillgång till närliggande skog och/ eller natur

☐ Landsbygdsmiljö med skogen och naturen nära

☐ Övrigt: \_\_\_\_\_

2. Vilken slöjdiriktning undervisar du? (gäller årskurserna 3-6) \*

Välj ▼

3. Vilken pedagogisk utbildning har du? \*

Välj ▼

Om du i föregående fråga valde sista alternativet; annan för studien relevant utbildning, specificera gärna utbildningen här.

Ditt svar \_\_\_\_\_

4. Har du avlagt studier i utomhus- eller friluftspedagogik? \*

☐ Ja

☐ Nej



## Del 1

Den här delen av enkäten fokuserar på i vilken omfattning slöjdundervisningen sker i andra miljöer än slöjdsalen.

### 5. Kryssa för det alternativ som stämmer in på din slöjdundervisning i årskurserna 3-6. \*

	varje lektion	varannan lektion	en lektion i månaden	färre än fem lektioner per termin	aldrig
Hur ofta hålls slöjdundervisningen utanför slöjdsalen/skolbyggnaden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta besöker ni museér och/eller utställningar i slöjdundervisningen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta besöker ni företag i slöjdundervisningen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta introduceras eleverna för en ny slöjduppgift utomhus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta hämtar eleverna inspiration utifrån till sitt slöjdande?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta planerar eleverna sitt slöjdarbete utomhus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta samlar eleverna slöjdmaterial utifrån t ex från naturen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta äger tillverkningen av slöjdprodukten rum utomhus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta hålls presentationer och utställningar av slöjdprodukterna utomhus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta hålls självutvärderingen och kamratbedömningen av slöjdprocessen utomhus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta dokumenterar eleverna sin slöjdprocess utomhus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur ofta kombineras slöjdande med annan undervisning utomhus (helhetsskapande)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Del 2

I den här delen av enkäten vill vi undersöka vilka positiva respektive negativa faktorer det enligt lärare finns med slöjdundervisning utomhus i årskurserna 3-6.

Gå igenom båda kategorierna nedan och kryssa för de FEM alternativ som bäst stämmer in på vad du anser som positivt respektive negativt med slöjdundervisningen utomhus.

### 6. Det som jag anser vara POSITIVT med slöjdundervisning utomhus i årskurserna 3-6 är att... \*

Välj de FEM alternativ som passar bäst in på dig

- ☐ ...det fungerar väl som ämnesöverskridande arbetssätt eller vid helhetsskapande undervisning
- ☐ ...eleverna lär sig om hållbar utveckling.
- ☐ ...eleverna lär sig om naturmaterialens ursprung.
- ☐ ...elevernas självkänsla ökar.
- ☐ ...det förbättrar samhörigheten i klassen.
- ☐ ...det bidrar till ökat välmåendet bland eleverna.
- ☐ ...det tränar elevernas motorik.
- ☐ ...jag ser ekonomiska fördelar.
- ☐ ...kunna samla av naturens eget material till undervisningen.
- ☐ ... det utvecklar elevernas kognitiva kunskaper genom t.ex. besök till museér.
- ☐ ...vi har nära avstånd till naturen i vår skola.
- ☐ ...eleverna tillbringar alldeles för mycket tid inomhus i nuläget.
- ☐ ... det inspirerar eleverna.
- ☐ ...det ökar koncentrationsförmågan hos eleverna
- ☐ Övrigt: \_\_\_\_\_

## 7. Det som jag anser vara NEGATIVT med slöjdundervisning utomhus i årskurserna 3-6 är att... \*

Välj de FEM alternativ som passar bäst in på dig

- ☐ ...det kan vara farligt för eleverna.
- ☐ ...min kunskap inom ämnet inte räcker till.
- ☐ ...gruppens sammansättning inte tillåter det (gruppstorlek eller -dynamik).
- ☐ ...det är svårt för eleverna att bibehålla koncentrationen.
- ☐ ...vår skola har bristande resurser (tillgänglighet, ekonomiskt).
- ☐ ...jag ansvarar för alla elever på egen hand.
- ☐ ...tiden inte räcker till.
- ☐ ...vädret kan förstöra min lektionsplanering.
- ☐ ...jag inte vet vad jag ska göra med eleverna utomhus.
- ☐ ...arbetsmängden ökar/ det tar för mycket tid.
- ☐ ...tillgången till redskap och material blir bristfällig.
- ☐ ...det kräver så mycket förberedelser.
- ☐ Övrigt

Om du kryssade i "övrigt", motivera gärna:

### Del 3

Enligt Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen 2014 ska eleverna i slöjdundervisningen ta del av en slöjdprocess. Den typ av slöjdprocess som vi har valt att fokusera på är Utbildningsstyrelsens (2014) modell med innovation/ide, planering, tillverkning och utvärdering.

Kryssa för de delar av en slöjdprocess som du någon gång utfört utomhus i din undervisning i årskurserna 3-6. Du ombeds också motivera dina svar och gärna med konkreta exempel.

8. Har du använt dig av uteundervisning i slöjden i årskurserna 3-6 under innovations- och idéfasen? \*

☐ Ja

☐ Nej

Om du svarade ja, ge gärna praktiska och konkreta exempel. Om du svarade nej, motivera gärna varför.

Ditt svar

---

9. Har du använt dig av uteundervisning i slöjden i årskurserna 3-6 under planeringsfasen? \*

☐ Ja

☐ Nej

Om du svarade ja, ge gärna praktiska och konkreta exempel. Om du svarade nej, motivera gärna varför.

10. Har du använt dig av uteundervisning i slöjden i årskurserna 3-6 under tillverkningsfasen? \*

☐ Ja

☐ Nej

Om du svarade ja, ge gärna praktiska och konkreta exempel. Om du svarade nej, motivera gärna varför.

Ditt svar

---

11. Har du använt dig av uteundervisning i slöjden i årskurserna 3-6 under utvärderingsfasen? \*

☐ Ja

☐ Nej

Om du svarade ja, ge gärna praktiska och konkreta exempel. Om du svarade nej, motivera gärna varför.

Ditt svar

---

12. Har du kombinerat slöjdundervisning utomhus med andra ämnen? (Helhetsskapande undervisning) \*

☐ Ja

☐ Nej

Om du svarade ja, ge gärna praktiska och konkreta exempel. Om du svarade nej, motivera gärna varför.

Ditt svar

---

13. Om du vill får du gärna dela med dig av ett exempel på en hel slöjdprocess (innehållande innovation/ide, planering, tillverkning och utvärdering) som du hållit utomhus med elever i årskurserna 3-6. Har sekvensen varit helhetsskapande eller ämnesöverskridande får du gärna beskriva på vilket sätt.

Ditt svar

---

**TACK!**

Kom ihåg att SKICKA enkäten.